

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
DEPARTAMENTO DO CURSO DE DIREITO**

JOÃO VICTOR ANTUNES KRIEGER

**UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE A CONVIVÊNCIA ESCOLAR NO
CENTRO EDUCACIONAL MARISTA LÚCIA MAYVORNE: protagonizando uma
prática de educação não-violenta**

**FLORIANÓPOLIS
2016**

João Victor Antunes Krieger

**UM OLHAR INTERDICIPILINAR SOBRE A CONVIVÊNCIA ESCOLAR NO
CENTRO EDUCACIONAL MARISTA LÚCIA MAYVORNE: protagonizando uma
prática de educação não-violenta**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Direito do Centro de Ciências Jurídicas da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do
título de Bacharel em Direito.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Regina
Pereira de Andrade

Florianópolis

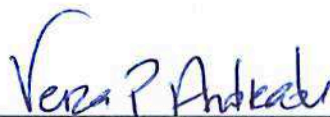
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

TERMO DE APROVAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “**Um Olhar Interdisciplinar sobre a Convivência Escolar no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne: protagonizando uma prática de educação não-violenta**”, elaborado pelo acadêmico **João Victor Antunes Krieger**, defendido em **11/07/2016** e aprovado pela Banca Examinadora composta pelos membros abaixo assinados, obteve aprovação com nota 10,0 (dez), cumprindo o requisito legal previsto no art. 10 da Resolução nº 09/2004/CES/CNE, regulamentado pela Universidade Federal de Santa Catarina, através da Resolução nº 01/CCGD/CCJ/2014.

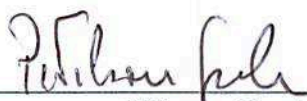
Florianópolis, 11 de Julho de 2016.



Vera Regina Pereira de Andrade
Professora Orientadora



Antonio Carlos Wolkmer
Membro de Banca



Vilson Groh
Membro de Banca



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências Jurídicas
COORDENADORIA DO CURSO DE DIREITO

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO INEDITISMO DO TCC E
ORIENTAÇÃO IDEOLÓGICA

Aluno: João Victor Antunes Krieger

RG: 5.493.446

CPF: 062.527.599-37

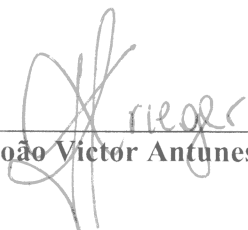
Matrícula: 12103523

Título do TCC: Um Olhar Interdisciplinar sobre a Convivência Escolar no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne: protagonizando uma prática de educação não-violenta

Orientadora: Vera Regina Pereira de Andrade

Eu, João Victor Antunes Krieger, acima qualificado; venho, pelo presente termo, assumir integral responsabilidade pela originalidade e conteúdo ideológico apresentado no TCC de minha autoria, acima referido

Florianópolis, 11 de Julho de 2016.



João Victor Antunes Krieger

Aos estudantes das periferias brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Aos colaboradores do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne e do Instituto Vilson Groh por me receber de forma tão calorosa e afetiva. Sua acolhida me fez sentir como se fosse membro de longa data do grupo. Agradeço também ao padre Vilson Groh, que intermediou meu contato com a escola.

Aos meus orientadores nos projetos de Iniciação Científica que participei, Vera Andrade e Antonio Carlos Wolkmer. São exemplos daqueles raros professores que marcam nossas vidas e transformam nosso modo de ver o mundo. Suas contribuições foram muito além das lições passado na sala de aula.

Aos colegas pesquisadores da graduação e pós-graduação, que, em cada conversa que trocamos, renovaram em mim a esperança de trabalhar com conhecimentos e ações transformadoras.

Aos amigos do curso de direito, do movimento estudantil, da UFSC e de outras caminhadas, que são fontes de conforto, apoio e compreensão, mesmo que não saibam disso.

Aos meus pais, família e namorada, que, mesmo não entendendo tão bem minhas ideias, meus estudos e meus planos, nunca deixaram de acreditar em mim.

Por fim, agradecimentos especiais aos jovens do Mont Serrat e do Maciço por compartilhar comigo um pouco de suas histórias, brincadeiras, sorrisos, sentimentos e abraços.

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

RESUMO

O trabalho pretende apresentar e discutir a prática de relacionamentos adotada pelo Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. Isso implica em conhecer o modo como se lida e vivencia os relacionamentos interpessoais do cotidiano escolar. Através de um estudo empírico de método pesquisador-participante, constatou-se que a escola busca uma abordagem não punitiva para as relações entre educandos e funcionários. Situações de conflito não são entendidas somente como uma ação individual, mas levam em conta também a complexidade de circunstâncias externas. O diálogo se estabelece a partir desses pressupostos, observando os educandos como sujeitos autônomos, capazes de assumir responsabilidades e de participar da decisão a ser tomada. Além disso, é possível relacionar essa prática com algumas premissas da justiça comunitária, da pedagogia da autonomia, da comunicação não-violenta, da justiça restaurativa e de outros aportes teóricos críticos.

Palavras chave: escola; relacionamentos interpessoais; justiça restaurativa; justiça comunitária.

ABSTRACT

This work aims to introduce and discuss the practice of relationships adopted by the Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. This means to understand how the interpersonal relationships of everyday school life are experienced and dealt with. Through an empirical study of participant researcher method, it was noted that the school seeks a non-punitive approach to the relations between students and staff. It understand the conflict situations not only as an individual action, but it also takes into account the complexity of external circumstances. The dialogue is set from these assumptions, understanding the students as autonomous individuals, able to take responsibility and to participate in the decision to be taken. Moreover, it is possible to relate this practice with some assumptions of community justice, pedagogy of autonomy, non-violent communication, restorative justice and other critical theoretical framework.

Keywords: school; interpersonal relationships; restorative justice, community justice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	16
1.1. Criminologia Crítica e Abolicionismo Penal	16
1.2. Pluralismo Jurídico e Justiça Comunitária	22
1.3. Interculturalidade	27
1.4. Pedagogia da Autonomia	30
1.5. Imaginação Sociológica.....	32
1.6. Comunicação Não-violenta.....	33
1.7. Justiça Restaurativa	34
2. CONHECENDO O CENÁRIO	40
2.1. Conhecendo o Maciço do Morro da Cruz	40
2.2. Conhecendo o Morro do Mont Serrat	51
2.3. Conhecendo o Instituto Padre Vilson Groh	57
3. PRÁTICA DE RELACIONAMENTOS.....	64
3.1. O Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne.....	66
3.2. Quando e Como se Manifesta a Prática de Relacionamentos	73
3.3. Princípios Adotados.....	77
3.4. Metodologia e Objetivos da Prática de Relacionamentos	79
3.5. Percepções e Resultados.....	81
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A - DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO	92
ANEXO A - RELATÓRIO DE ATIVIDADES TERRITÓRIO 2015	114
ANEXO B - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DAS ASSEMBLEIAS DO FUNDAMENTAL II	145

INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como objetivo apresentar e discutir a prática de relacionamentos adotada no Centro Educacional Marista (CEM) Lúcia Mayvorne. Por prática de relacionamentos, entende-se um padrão minimamente coeso de abordagens, comportamentos e ações adotadas para lidar com os relacionamentos interpessoais, sejam eles harmoniosos ou conflituosos. No contexto da escola, essa prática se manifesta nas relações diárias de convivência entre educandos, educadores, equipe administrativa e técnica, podendo ter reflexos também em relações exteriores.

Inserida em um bairro marginalizado de Florianópolis, o CEM Lúcia Mayvorne atende a educandos que vivem em um contexto de vulnerabilidade econômica e social. Atentos a essa realidade, coordenadores e educadores se utilizam de um olhar ampliado sobre os relacionamentos escolares, compreendendo-os além das ações individuais imediatas. A hipótese do trabalho é de que, assim, a escola estabeleceu um padrão de resposta fundado no diálogo, no respeito à autonomia e na construção coletiva das decisões. Consolidou-se, então, um conjunto de projetos e ações que superam as abordagens retributivas (penalidades e castigos).

A pesquisa buscou investigar sobre essa prática que se desenvolve desde o convênio entre a antiga Escola de Educação Básica Lúcia do Livramento Mayvorne com a Rede Marista de Solidariedade, datado de dezembro de 2011. Limita-se, contudo, as observações às turmas de Ensino Fundamental, pois não foi possível coletar dados sobre as turmas de Ensino Médio¹.

Utilizou-se, neste trabalho, da metodologia da pesquisa de campo na modalidade pesquisador participante (GUSTIN; DIAS, 2010, p. 104) para conhecer a escola, a comunidade escolar e as práticas em ação. As orientações de Howard Becker (1999 e 2007) sobre estudos de campo foram aproveitadas para esta pesquisa. Recorreu-se também ao estudo documental (relatórios escolares) e bibliográfico para complementar a análise.

O estudo iniciou no mês de agosto de 2014, quando o pesquisador integrou o projeto de pesquisa “Bases para uma Criminologia do controle penal no Brasil: em

¹ Contudo, através de diálogos com a equipe pedagógica e da coordenação, assim como o relato dos educadores do Ensino Médio na Reunião de Compartilhamento de Boas Práticas, pode-se perceber que a prática adotada é bastante semelhante.

busca da brasilidade criminológica”, desenvolvido pela professora Vera Regina Pereira de Andrade. Nessa ocasião, contou-se com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Durante o primeiro ano de pesquisa, concentrou-se em realizar um levantamento bibliográfico sobre os temas, com foco na justiça restaurativa e no abolicionismo penal. A pesquisa empírica iniciou-se apenas em 2015, no mês de outubro. Ressalta-se ainda a importância e contribuição dos conhecimentos obtidos no projeto de pesquisa anterior, de 2012 a 2014, também contemplado pela bolsa PIBIC, que se voltou ao estudo do tema Pluralismo Jurídico, Direitos Humanos e Cidadania na Perspectiva da Interculturalidade, contando com a orientação do professor Antonio Carlos Wolkmer.

Ainda no fim de 2015, ao fim do estudo bibliográfico, a professora orientadora, Vera Andrade, já ressaltava a importância de estudar e valorizar práticas locais de justiça comunitária e restaurativa. Sugeriu, então, entrar em contato com o padre Vilson Groh e conhecer os projetos que sua equipe desenvolve nas comunidades periféricas de Florianópolis². A organização do Seminário Internacional Justiça Restaurativa em Debate: Fundamentos e Experiências³ foi a oportunidade para esse contato e início do diálogo.

Entre agosto e setembro de 2015, com o objetivo de divulgar o Seminário, foram feitas visitas em órgãos parceiros ao Instituto Vilson Groh (IVG). Acompanhado pelo padre Vilson Groh, foram feitas reuniões na Associação de Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó (ACAM) e no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne e com representantes do Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA) para dialogar sobre o evento. Na ocasião da passagem na escola, membros do corpo docente, da coordenação e do serviço social comunicaram que a instituição já vinha trabalhando com mediação escolar e

² O grupo de extensão Universidade Sem Muros, no período que trabalhou no Presídio Masculino de Florianópolis (de 2005 a 2012), já havia trabalhado em parceria com o Centro Cultural Escrava Anastácia, instituição que hoje compõe o Instituto Vilson Groh (conferir SANTOS, 2015, p. 37). Nessa época, o grupo tomou conhecimento das práticas comunitárias de justiça desenvolvidas por Vilson Groh e pelas lideranças comunitárias locais.

³ O Seminário Internacional Justiça Restaurativa em Debate foi um evento organizado e promovido pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Escola Superior da Magistratura do Estado de Santa Catarina (ESMESC), Consulado do Canadá, Vara da Infância e Juventude da Capital, grupo Universidade Sem Muros, Instituto Vilson Groh e entidades da sociedade civil (vide SANTOS, 2015, p. 51-52). Ocorrendo em novembro de 2015, o Seminário contou com a participação de palestrantes nacionais e internacionais e proporcionou um importante espaço de aprendizado, atualização e vivência sobre o assunto.

que buscava implementar muitos dos pressupostos da justiça restaurativa. Essa informação despertou a curiosidade para um estudo acadêmico dedicado ao assunto, que resultou nesta monografia.

Logo na primeira oportunidade de observação, contudo, percebeu-se que as mediações não eram suficientes para compreender a complexidade das relações que se desenvolvem na comunidade escolar. Era preciso um estudo mais amplo, para além das mediações, abrangendo outros fatores da convivência cotidiana. Dessa forma, foi necessário alargar o objeto de estudo.

Por identificar uma prática pioneira na experiência de relacionamentos e convivência escolar, entende-se importante dar publicidade para este assunto. Trata-se de um projeto que nasceu desde as necessidades particulares locais e se desenvolveu de maneira participativa com a comunidade escolar. Este trabalho pretende, portanto, dar visibilidade para essa prática do CEM Lúcia Mayvorne, contribuindo assim para a discussão sobre justiça comunitária e restaurativa. Fazendo isso, busca-se também incentivar o uso de práticas similares para outros ambientes escolares, comunitários, informais e institucionais.

Para conhecer esse projeto de convivência escolar, entendeu-se adequado utilizar o método empírico de pesquisa de campo. Foram realizadas, ao todo, duas passagens de pré-campo (conhecimento do local, contato com os responsáveis, avaliação geral do território) e dez estudos de observação de campo, realizados entre outubro e novembro de 2015 e entre maio e junho de 2016. Os fatos presenciados foram compilados e organizados no Diário de Observação de Campo, apresentado no Apêndice A deste trabalho. Além das passagens regulares, também se compareceu à escola nos dias de Conselho de Classe e de Reunião de Compartilhamento de Boas Práticas, atividades essas mais detalhadas no capítulo 3. Pode-se contar, ainda, a participação no Seminário Internacional Justiça Restaurativa em Debate, realizado entre os dias 11 e 13 de novembro de 2015, dos quais dois dias foram sediados no CEM Lúcia Mayvorne (sobre o Seminário, conferir SANTOS, L., 2015, p. 51-52).

Para a elaboração metodológica do trabalho, seguiu-se as diretrizes descritas nos trabalhos das autoras Miracy Barbosa de Sousa Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias (2010). As orientações de Salo de Carvalho (2015) para evitar lugares comuns de trabalhos acadêmicos também foram valiosas. Para adequação da monografia às

normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), buscou-se suporte na obra organizada por Hilda Beatriz Dmitruk (2012).

O conceito de direito presente nesta monografia é assumido através de um olhar amplo, crítico e antidogmático. Não o limita apenas às normas estatais ou à regulação social formal, como determinado pelo monismo jurídico. Entende-se que o direito pode também ser encontrado nas relações informais da sociedade. Essa perspectiva é compartilhada pelos pesquisadores do pluralismo jurídico, entre eles Boaventura de Sousa Santos (2014), Wolkmer (2001; 2012) e José Geraldo de Sousa Junior (2015). Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica a qual Miracy Gustin e Maria Tereza Dias (2010, p. 22) denominam de jurídico-sociológica. É também a opção que adota Salo de Carvalho ao criticar as pesquisas jurídicas distanciadas da realidade, que predominam no senso comum da academia nacional:

[...] a criação desta *forma mentis* descolada da realidade é gradualmente construída nas escolas de direito e parece atingir seu ápice de concretude com a elaboração do trabalho final de curso. Conforme venho enfatizando neste texto, a tendência do acadêmico e do seu orientador é elaborar uma narrativa totalmente abstrata, que na maioria das vezes se contenta com a simples revisão bibliográfica de conceitos (CARVALHO, 2015, p. 49).

Dessa forma, buscou-se aqui construir um trabalho interdisciplinar⁴ (FAZENDA, 2008, p. 22-24), crítico e pautado na realidade. Aliás, não em qualquer realidade, mas na realidade da periferia de Florianópolis. Ao fazer isso, esta monografia se propôs a romper o muro da universidade - espaço este tão elitizado e dominado por burocratas - e mergulhar em um cenário diferente, que raramente é contemplado no mundo acadêmico. Pretendeu-se, assim, aproximar os saberes científicos dos populares, quebrando a suposta hierarquia que os divide.

Essa é também a perspectiva de atuação do Universidade Sem Muros (USM), grupo de extensão universitária coordenado pela professora Vera Andrade e que conta com uma equipe de acadêmicos e profissionais de diversas áreas (SANTOS, L., 2015, p. 34). Tendo por base o pensamento crítico e humanista aplicado à prática, o grupo se propõe a realizar projetos na área da criminologia, do sistema penal e dos direitos humanos, empenhando-se em abordagens múltiplas através dos

⁴ Por interdisciplinaridade, entende-se uma abordagem epistemológica que supera a fragmentação do conhecimento em “disciplinas”, assim como a hierarquização entre elas. Trata-se, portanto, da reunião e interligação simultânea de saberes - que provêm de diferentes fontes - ao fazer uma leitura unitária sobre o mesmo objeto de estudo (a esse respeito, conferir FAZENDA, 2008).

eixos que se formam em cada etapa de suas atividades (eixo de formação-ação, eixo da legalidade, núcleo familiar e núcleo comunitário). Atua de forma a superar a extensão assistencialista e laboratorial, promovendo um trabalho interdisciplinar em conjunto com as organizações parceiras (SANTOS, L., 2015, p. 53). Dessa forma, conecta teoria e empiria e relaciona a extensão universitária com a pesquisa e o ensino. Esta pesquisa se relaciona com participação do pesquisador no terceiro momento de atividades do grupo⁵, que se propõe justamente a trabalhar no campo da justiça restaurativa, estabelecendo uma parceria com a Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de Santa Catarina e com o Instituto Vilson Groh.

Certamente foram fontes de inspiração para esta monografia alguns trabalhos empíricos como a pesquisa de imersão de Boaventura de Sousa Santos (2014) na favela carioca de “Passárgada”; o estudo de modalidade pesquisador-participante de Howard Becker (2008) entre músicos de jazz e usuários de maconha; o trabalho de extensão universitária O Direito Achado na Rua, coordenado pelo professor José Geraldo de Sousa Junior (2015) na Universidade de Brasília (UnB); e a dissertação convertida em livro de Marcelo Mayora Alves (2010) sobre o uso de substâncias criminalizadas na região de Porto Alegre e suas consequências criminológicas. Além desses, também são de enorme influência as pesquisas produzidas pelos colegas dos grupos de pesquisa Brasilidade Criminológica, coordenado também pela professora Vera Andrade, e do Núcleo de Estudos e Práticas Emancipatórias (NEPE), articulado pelo professor Antonio Carlos Wolkmer. Tratam-se de projetos inovadores e corajosos, que se fundamentam em coleta de dados em fontes primárias ou em leituras críticas das teorias.

Este trabalho está estruturado, assim, em três capítulos. No primeiro, busca-se apresentar as teorias levantadas e realizar um breve diálogo sobre cada uma delas. Elencou-se, nessa pauta, as teorias da criminologia crítica, do abolicionismo penal, do pluralismo jurídico, da justiça comunitária, da interculturalidade, da pedagogia da autonomia, da imaginação sociológica, da comunicação não-violenta e da justiça restaurativa. O objetivo não foi de aprofundar-se no estudo teórico, mas

⁵ As atividades do pesquisador no USM se desenvolveram desde sua vinculação ao projeto de pesquisa Bases para uma Criminologia do controle penal no Brasil, em 2014. Desde então, o acadêmico participou de atividades de formação e organização de eventos e cursos na área de justiça restaurativa.

sim de utilizar algumas categorias e contribuições teóricas dos autores para melhor compreender o tema da prática de relacionamentos.

Na sequência, o segundo capítulo pretende inserir os leitores no contexto em que se realiza a pesquisa. Trata-se de iniciar uma discussão sobre algumas relações importantes que o CEM Lúcia Mayvorne estabelece com sujeitos externos, como a cidade de Florianópolis, o território do Maciço do Morro da Cruz, o bairro Monte Serrat e a rede da qual faz parte, o Instituto Padre Vilson Groh. Aplicam-se aqui abordagens variadas, como o estudo histórico, socioeconômico e institucional, entre outras aproximações ao objeto.

No terceiro e último capítulo, passa-se ao debate sobre o objeto principal desta pesquisa, a prática de relacionamentos e a convivência escolar. Aqui, conectam-se as observações da pesquisa de campo e os dados apresentados por relatórios escolares com a teoria apresentada no capítulo 1. Inicia-se apresentando a escola em si, sua historicidade, organização e quadro atual. Passa-se, então, para a discussão sobre a prática de relacionamentos através de questionamentos gerais (quando e como se manifesta), os princípios adotados, a metodologia e objetivos e, por fim, os resultados parciais que se observam até o momento.

1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, é importante, em primeiro lugar, discorrer sobre conceitos e teorias relacionados ao assunto. Esse estudo, feito a partir de uma extensa revisão bibliográfica, possibilita um maior esclarecimento sobre os fenômenos observados e, conseqüentemente, uma maior imersão no debate. Não é o objetivo, contudo, tratar nesta sessão sobre o assunto em toda sua extensão e complexidade, visto que não se trata de um trabalho eminentemente teórico. Pelo contrário, pretende-se usar do instrumento bibliográfico para dar suporte à investigação empírica tratada adiante.

Dessa forma, antes de conhecer a prática de relacionamentos do Centro Educacional Marista (CEM) Lúcia Mayvorne, indica-se uma discussão breve sobre a contribuição teórica da criminologia crítica, do abolicionismo penal, do pluralismo jurídico, da justiça comunitária, da interculturalidade, da pedagogia da autonomia, da imaginação sociológica, da comunicação não-violenta e da justiça restaurativa. Ressalta-se, ainda, que muitos desses tópicos são próximos e relacionados entre si, sendo essa divisão por “áreas” apenas um recurso didático e organizativo.

1.1. Criminologia Crítica e Abolicionismo Penal

Pode parecer estranho buscar, em um trabalho sobre uma escola, um aporte teórico referente ao sistema penal. Contudo, essa discussão é pertinente para a compreensão das relações sociais ali presentes. Estando a escola inserida entre as agências de criminalização primária, possui ela o poder de determinar rótulos estigmatizantes (ANDRADE, 2003, p. 210): mal aluno, desatento, com dificuldade de aprendizado, preguiçoso, bagunceiro, conflituoso, rebelde, indisciplinado, assim por diante. Pode, assim, exercer um papel importante num sistema penal de perspectiva mais ampla e dinâmica, como será discutido na sequência. Além disso, muitos dos estudos que tem como contexto o sistema penal podem ser acomodados, dadas as devidas adequações, a espaços sociais mais informais, nos quais também se observam normas e desvios.

Cabe, em primeiro lugar, refletir sobre o modo que a sociedade percebe um delito e como reage a ele. De acordo com o estudo de Howard Becker (2008), a

figura do “desviante” não se relaciona com as características de alguém, mas sim com a resposta que as demais pessoas têm ao seu comportamento. A esse fenômeno, chamou-se de reação social. A partir de uma reação, cria-se um estigma - desviante, infrator, criminoso, bandido, delinquente -, que é então atribuído a um indivíduo e por ele carregado. Trata-se do processo da rotulação, do etiquetamento ou, nos conceitos de Alessandro Baratta (2011, p. 85-100), do *labelling approach*. Essa estigmatização, conforme Vera Andrade (2003, p. 210), se inicia a partir de controles sociais informais, em espaços como a família, mercado de trabalho e a escola, tendo o sistema penal apenas como filtro último, agindo posteriormente neste processo, de forma a garantir e reforçar as determinações anteriores.

Essa nova maneira de compreender o desvio provocou uma verdadeira mudança nos estudos criminológicos e da sociologia do delito: do desvio entendido como consequência de características intrínsecas ao sujeito (paradigma etiológico), passou-se a entendê-lo como um rótulo atribuído pela sociedade e pelas agências de controle (ANDRADE, 1995).

Segundo a definição sociológica, a criminalidade, como em geral do desvio, é um *status* social que caracteriza ao indivíduo somente quando lhe é adjudicada com êxito a etiqueta de desviante ou criminoso pelas instâncias que detêm o poder de definição (ANDRADE, 2003, p. 201).

Com a contribuição de pesquisas sobre a criminalidade de colarinho branco, sobre a cifra oculta da criminalidade e de pesquisas estatísticas, passou-se a compreender o delito como uma conduta recorrente em toda a população, não mais como o comportamento de uma minoria “antissocial”, como postula o entendimento da criminologia etiológica.

A distribuição da responsabilização pelos delitos, em especial no contexto criminal, é realizada de maneira desigual e seletiva na sociedade, fundamentada por preconceitos e estereótipos.

E uma vez que os estereótipos de criminosos são tecidos por variáveis (*status* social, cor, condição familiar), majoritariamente associadas a atributos pertencentes a pessoas dos baixos estratos sociais, torna-os extremamente vulneráveis, além de outros fatores concorrentes, a uma maior criminalização (ANDRADE, 2003, p. 270).

Essa seletividade, contudo, não se limita ao processo de criminalização, mas se verifica também nas agências informais de controle. Assim, aqueles que possuem

as características desses estereótipos possuem maior chance de enfrentar um processo de criminalização.

A posição precária no mercado de trabalho, defeitos de socialização familiar, o baixo nível de escolaridade, presentes nas classes subalternizadas, não constituem, como se costuma apontar, causas da criminalidade, mas sim características com influência determinante na distribuição do *status* de criminoso [...] (KARAM, 2004, p. 94).

A pesquisa de Ana Luiza Pinheiro Flauzina (2006) demonstra que, para além do caráter de classe, a seletividade da punição - pública ou privada - no Brasil possui um indissociável viés racista. Através de um estudo histórico, a autora revela que a punição corporal da relação escravista não se extinguiu, visto que sua influência ainda persiste no sistema penal contemporâneo. Na sua crítica, a concentração da violência sobre os corpos negros, em especial negros jovens de periferia, desmascara o mito da democracia racial no Brasil.

Alessandro Baratta (2011) contribui a esse debate ao criticar o conceito da ideologia da defesa social. Conforme o autor, a defesa social é uma ideia que se fundamenta em uma divisão drástica entre sociedade e criminosos. A estes é associado a maldade, de modo que a convivência com a sociedade não seria desejável. Se legitimam, assim, estratégias de controle e exclusão (vigilância, repressão, isolamento, encarceramento) sobre essas pessoas tidas como “perigosas”. Maria Lúcia Karam (2004, p. 88-89) mostra que, dentro dessa lógica maniqueísta, a figura do “criminoso” serve como “bode expiatório”, isto é, a personificação dos valores “maus” que permite aos não-criminalizados a sensação de pertencimento ao grupo “bom”. Delimita-se, assim, um inimigo a ser combatido. Para Louk Hulsman e Jacqueline Celis, (1997, p. 68), esse pensamento é uma herança do saber teológico da escolástica, que deixou um legado de influência da moral maniqueísta (conceitos absolutos de bem e mal) na cultura e no direito. A defesa social, assim, não leva em conta o mencionado conceito da rotulação seletiva, uma vez que considera que determinadas condutas possuem valores morais, e não atribuídos socialmente.

Conforme os estudos de Nils Christie (1998), a ideologia da defesa social movimenta o mercado da segurança, seja ela pública ou privada. Essa economia se fortalece com o medo e com a sensação de insegurança, configurando o que o autor chama de uma indústria do controle do crime. Maria Lúcia Karam (2004, p. 75-58)

acrescenta que a aliança entre a linguagem do sistema penal e a mídia amplifica o medo e a reprovação de determinadas condutas criminalizadas.

Na construção de um novo paradigma de criminologia, ampliou-se a análise do *labelling approach* por considerá-lo um importante ponto de partida, porém demasiadamente abstrato. Acrescentou-se, assim, um estudo crítico sobre as estruturas da sociedade capitalista, explorando o papel das agências de poder (Estado, política, mercado, grupos informais) nos processos de criminalização. Buscou-se investigar, inicialmente, quais grupos administravam a rotulação social e como a exerciam. Examinou-se também a distribuição do controle, suas consequências, seu conteúdo simbólico, suas funções declaradas e reais, entre outras abordagens de estudo. Criva-se, assim, a escola da criminologia crítica (BARATTA, 2011; ANDRADE, 1995, 2003 e 2012).

A pauta do abolicionismo penal nasce dessas e outras críticas ao sistema penal. Uma vez desmascaradas suas funções simbólicas, revela-se uma função real violenta e seletiva. A esse fenômeno, Vera Andrade (2003; 2012) denomina a “função invertida” do sistema penal.

Fazendo acreditar na fantasia de uma falsa solução, que, além de ineficaz e inútil, causa sofrimentos desnecessários, seletiva, injusta e desigualmente distribuídos preferencialmente entre os membros de classes subalternizadas, o sistema penal ainda reproduz as situações conflituosas e os fatos negativos, que, enganosamente, anuncia poder resolver” (KARAM, 2004, p. 97).

Howard Zehr (2008), ao longo de sua obra, critica a justiça retributiva que fundamenta o sistema penal. Por paradigma retributivo, entende-se a imputação da culpa pela prática de uma ação criminalizada e o estabelecimento de uma resposta institucional punitiva, imputada em uma relação de causa (ação) e consequência (punição). Trata-se de um processo quase mecânico, que se limita a análises superficiais e técnicas para a concretização dos seus efeitos. Pouco se atenta a circunstâncias coletivas ou a subjetividades dos envolvidos, estas expressadas através de suas culturas, vivências e emoções. “Pelo fato da culpa ser vista em termos excludentes, promovemos uma visão simplista do mundo que tende a isolar o bem do mal, eles de nós” (ZEHR, 2008, p. 70). Após a determinação de um culpado, passa-se a uma etapa de quantificação da punição a ser aplicada, sendo esta uma forma de causar dor e sofrimento àquele sujeito.

Corroborando com esse pensamento, Elizabeth Elliott (2011, p. 23-42) critica a lógica da punição, uma vez que elimina a autonomia dos envolvidos. A autora complementa ao dizer que o caráter utilitarista do castigo suprime os valores e intenções das ações, levando a uma simplificação da situação. Nas escolas, em especial, a resposta autoritária por parte de professores implica em uma repressão da individualidade do educando e da independência de seu aprendizado.

Partindo dessas e outras críticas, Louk Hulsman e Jacqueline Celis (1997) se posicionam no movimento denominado abolicionismo penal. Demonstram os autores que não é possível encontrar um conceito ontológico de crime, sendo essa categoria abstrata resultado de uma construção social e institucional. Assim, considerados os danos sociais que causa o sistema penal moderno, que é direcionado desigualmente e especificamente para a aplicação de dor, os autores entendem melhor sua extinção. Possibilita-se, assim, o surgimento de novas formas de resposta a uma situação problemática que não somente a reação punitiva. O abolicionismo penal não se pauta por uma pacificação ou uniformização social, pois entende o potencial transformador que o conflito tem na sociedade. Em seu lugar, o movimento busca por estratégias não-hierarquizadas para trabalhar através do engajamento e participação. Em trabalho posterior, Hulsman (2004) afirma que, para todas as condutas listadas no direito penal, a pena surge como única resposta possível, sendo complementadas por alternativas penais. Não se observam, contudo, verdadeiras alternativas à pena, ou seja, outras opções de reação que não tenham por base o castigo e a dor. É somente através delas que o autor acredita ser possível experimentar situações problemáticas e alcançar desfechos de forma criativa, democrática e emancipadora.

Importante também discutir sobre o modo que a situação fática é conduzida quando é intermediada pelo direito penal. Nils Christie (1977) critica a forma com que o sistema jurídico moderno, em especial o segmento penal, retira a posse dos conflitos da sociedade e passa para a mão de um seleto grupo de profissionais. Aqueles sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no evento são subtraídos do poder de participar da sua discussão - ainda mais na decisão -, sendo a eles relegados espaços de menor importância (vítima, testemunha, informante). O Estado cumpre aqui papel de grande relevância, já que presume estar no lugar dos afetados e da comunidade interessada ao representar contra o acusado. Considerando o

conflito como uma propriedade, que confere ao detentor os poderes para controlar o processo decisório, Christie acusa o Estado e os profissionais do direito de “roubar” o conflito dos envolvidos. Fazendo isso, o caso se limita aos ditames do emperrado processo judicial e suas consequências se tornam restritas, eliminando, assim, muitas possibilidades de desenvolvimento ou resolução inovadoras. Em estudo histórico e teórico, Jackson da Silva Leal (2014) mostra como esse confisco do conflito garantiu a unidade e centralização dos sistemas jurídicos punitivos, fenômeno fundamental para a consolidação dos Estados modernos europeus.

Nesse sentido, Vilson Groh e Jared Ordway (2013) discutem sobre a recente implementação de mediações judiciais de conflitos em regiões periféricas de Florianópolis. De acordo com os autores, para ser efetiva e trazer resultados profundos, essa iniciativa deve corresponder não só as necessidades do poder judiciário, mas também da população que as atende. Para tanto, é preciso que o mediador conheça o território em que atua, sua população, suas histórias, suas carências e anseios. Deve também compreender a violência através dos olhos daquelas comunidades, e não pelo uso de conceitos abstratos. Sugerem a figura do mediador comunitário orgânico, ou seja, alguém com conhecimento sobre as relações sociais locais e do entendimento acerca da violência cotidiana (que envolve não só agressões, mas também necessidades estruturais) para promover um impacto inovador. Esse mediador atua em diálogo com a população, ouvindo seus relatos e opiniões. Deve ainda atuar em rede com instituições (estatais ou privadas) e pessoas, articulando um movimento coletivo para alcançar resultados mais amplos. Pode agir em momentos de respostas a conflitos ou além deles, estabelecendo estratégias e políticas que promovam de forma participativa a segurança desejada pela comunidade e a opção de adotar meios não-violentos.

Edson Passetti (2004) reforça a horizontalidade do diálogo abolicionista, assentado em uma postura “heterotópica”, isto é, uma forma não homogeneizadora de interação. O autor discute também a importância para o estudioso e praticante do abolicionismo, antes de tudo, incorporar internamente os princípios desse movimento, oportunizando uma transformação mais profunda de suas ações.

A respeito de seu objeto, o abolicionismo não se limita a propor a extinção do direito penal ou das agências formais de controle social, mas visa um impacto sobre a cultura punitivista, de modo geral.

[...] abolição não significa pura e simplesmente abolir as instituições formais de controle, mas abolir a cultura punitiva e superar a organização “cultural” e ideológica do sistema penal, a começar pela necessidade de superação da própria linguagem e pelo conteúdo das categorias estereotipadas e estigmatizantes (crime, autor, vítima, criminoso, criminalidade, gravidade, periculosidade, política criminal etc.) que tecem cotidianamente o fio dessa organização (pois têm, plena consciência de que nada adianta criar novas instituições ou travestir novas categorias cognitivas com conteúdos punitivos) (ANDRADE, 2012, p. 262-263).

Em síntese, a pauta do abolicionismo é o fim da punição como resposta única cabível a situações problemáticas. “Os abolicionistas criticam o uso da punição para reprimir uma pessoa condenada pela prática de um delito, e posicionam-se de forma contrária à centralidade da lei penal como meio de controle social” (ACHUTTI, 2014, p. 91). Decorrente disso, apresentam-se oportunidades até então não visíveis. Para Hulsman (2004), deve-se buscar criar e fortalecer mecanismos informais de comunicação e diálogo sobre essas situações impactantes. O Estado, assim, deixaria o protagonismo à sociedade para pensar em formas diversas de experimentar tais eventos.

1.2. Pluralismo Jurídico e Justiça Comunitária

De forma simplificada, pluralismo jurídico designa a coexistência de dois ou mais sistemas normativos em um mesmo território sociopolítico, em um mesmo tempo. Esses sistemas podem ser formais ou informais, a depender de sua construção e propósito. Nessa dinâmica, o direito formal (emitido pelo Estado) se mostra como uma entre as demais formas de juridicidade. Antonio Carlos Wolkmer (2001, p. 170) reforça a importância da diversidade no direito, manifestada através da heterogeneidade de elementos (sociais, populares, culturais, religiosos e outros) e de sua irredutibilidade a uma unidade monista.

[...] o principal núcleo para o qual converge o pluralismo jurídico é a negação de que o Estado seja a fonte única e exclusiva de todo Direito. [...] Assim, minimiza-se ou exclui-se a legislação formal do Estado e prioriza-se a produção normativa multiforme de conteúdo concerto gerada por instancias, corpos ou movimentos organizados semi-autônomos [sic] que compõem a vida social (WOLKMER, 2001, p. 182).

Um marco para esse campo foi a pesquisa de Boaventura de Sousa Santos (2014), realizada na favela de Passárgada⁶, Rio de Janeiro, na década de 1970. O autor constatou a existência de um direito próprio da favela, criado conforme as necessidades de seu povo. Nesse espaço, o direito estatal, chamado pela comunidade de “direito do asfalto”, atua apenas de forma secundária. O “direito do morro”, por outro lado, é constantemente procurado para tratar de situações sobre moradia, propriedade, contratos, família, vizinhança, entre outras demandas diversas. Exercido por diversas instituições, desde conselhos comunitários, reuniões de bairro até igrejas e comitês eleitorais, é na Associação de Moradores que a população depositava maior confiança. Explorando diversos casos vivenciados, Boaventura discute a história e função da Associação, sua legitimidade, a aceitação e o reconhecimento de suas decisões, o espaço retórico do órgão e sua relação com o direito estatal brasileiro vigente na época - lembrando sempre do contexto histórico da Ditadura Militar. Boaventura demonstra, assim, a existência de um direito próprio e autêntico, independente ao direito estatal (apesar de ambos se relacionarem constantemente), configurando uma situação de pluralismo jurídico.

José Geraldo de Sousa Junior (2015, p. 84-87), por sua vez, identifica o pluralismo jurídico na “rua”, ou seja, na informalidade das relações sociais, longe dos centros formais de produção jurídica. De modo semelhante ao estudo de Boaventura, o direito na concepção de José Geraldo tem sua fonte nas lutas e práticas sociais, expressando experiências e necessidades concretas dos sujeitos envolvidos. Sendo esse direito informal e, muitas vezes, insurgente ao projeto jurídico monista do Estado, o direito pluralista possui grande potencial emancipador. É essa concepção epistemológica que orienta o projeto de extensão universitária O Direito Achado na Rua, coordenado pelo autor na Universidade de Brasília.

Wolkmer (2001, p. 224-225) diferencia duas modalidades de pluralismo jurídico: o estatal e o comunitário. O primeiro se refere aos modelos de justiça reconhecidos, permitidos ou até controlados pelo Estado. Atuam através de campos sociais semiautônomos, mas sempre em uma relação de subordinação hierárquica ao direito oficial. Já o pluralismo comunitário revela o conteúdo normativos (escritos ou não) de sujeitos coletivos ou forças sociais.

⁶ Nome fictício que o autor adotou para manter a necessária confidencialidade sobre a identidade do território. O nome Passárgada foi inspirado no poema de Manuel Bandeira, “Vou-me Embora para Passárgada”. O autor revelou, posteriormente, se tratar da favela de Jacarezinho.

Reconhecendo a diversidade como pauta central, é inegável que o pluralismo possa assumir inclusive programas autoritários, repressivos, colonialistas ou aliados a projetos neoliberais - chamados de pluralismo de matriz liberal ou conservadores. Com isso em mente, Wolkmer (2001, p. 232; 2012; 2015) formula um projeto teórico (que também se destina à prática) de pluralismo jurídico contrahegemônico e emancipador, adequado para realidades de povos colonizados, em especial para a América Latina: o pluralismo jurídico comunitário participativo.

A proposta de juridicidade pensada para a virada deste milênio se alicerça num certo tipo particular de pluralismo, capaz de reconhecer e legitimar normatividades extra e infraestatais, engendradas por carências e necessidades advindas de novos sujeitos sociais, e de captar as representações legais de sociedades emergentes, marcadas por estruturas de igualdades precárias e pulverizadas por espaços de conflitos permanentes (WOLKMER, 2012, p. 235-236).

Conforme orienta o autor, trata-se de um pluralismo fundado a partir de abaixo, desde os grupos sociais historicamente oprimidos e silenciados:

Certamente que a constituição de uma nova cultura jurídica antiformalista e antidogmática, fundada nos valores do poder comunitário e pluralista, está necessariamente vinculada aos critérios também de uma nova legitimidade, de uma legitimidade desde abaixo (WOLKMER, 2015, p. 97).

Tendo em vista tal contexto de marginalização, o olhar deve ser ampliado para compreender os movimentos coletivos, difusos e comunitários, ultrapassando os limites do individualismo. “O enfoque agora é sobre um sujeito vivo, atuante e livre, que participa, autodetermina-se e modifica a mundialidade do processo histórico-social” (WOLKMER, 2012, p. 244). As necessidades concretas desses sujeitos são fundamentos de legitimidade do pluralismo participativo e orientam as ações a serem realizadas. A gestão política nesse projeto se realiza através de uma democracia descentralizada e inclusiva.

Compreendendo os pressupostos do pluralismo jurídico e reconhecendo sua existência, passa-se a estudar sua manifestação através da justiça comunitária. Edgar Ardila Amaya (2003; 2016) a define como um conjunto de regras pertencentes e aceitas em um contexto cultural que fundamentam a administração política e jurídica de determinado grupo social. É coordenada por instâncias e autoridades reconhecidas como legítimas nessa comunidade. Tratam-se, em outras palavras, de

“[...] dinâmicas de administração de justiça que procedem e decidem com referentes principais próprios de um entorno cultural específico (a comunidade)” (ARDILA AMAYA, 2016, p. 507). Essa concepção plural de justiça implica em perceber que o Estado não é a única instituição de regulação, mas sim que concorre nesse campo com organizações comunitárias e com forças econômicas (ARDILA AMAYA, 2003). Segundo o autor, diferentemente da forma impositiva que atua o direito estatal, a justiça comunitária se desenvolve através de métodos construtivos, operando a estruturação e reordenação constante do tecido social com objetivo de promover uma convivência adequada conforme o grupo que a coordena. A identidade coletiva e o sentimento de pertencimento são fortalecidos no processo de criação e reafirmação de normas, estas fundadas em casos experimentados na comunidade ou em valores compartilhados. Nesse sentido, os mecanismos comunitários permitem abordar situações problemáticas em dimensões mais profundas, pois dialogam sobre os eventos ocorridos tanto no nível interpessoal quanto contextual. Além disso, sua dinâmica é acessível e decorre, em grande medida, da participação. Dessa maneira, a comunidade assume a condução de seus próprios relacionamentos, operando em nome próprio - e não através de representantes, como acontece no direito estatal (conferir também CHRISTIE, 1977 e LEAL, 2014).

As partes possuem o poder de direcionamento sobre a gestão dos próprios conflitos em que estão envolvidas. São elas mesmas que costumam operar em nome próprio perante as instâncias de justiça comunitária. E são elas mesmas que, em muitos mecanismos, mantêm a capacidade decisória desde o começo do trâmite até sua definição (AMAYA, 2003, p. 89).

Jackson Leal e Lucas Machado Fagundes (2011) discutem e criticam o paradigma da juridicidade moderno e sua lógica totalizante, apontando o direito comunitário como uma insurgência a esse padrão. Em sua construção, o direito moderno ocidental se colocou como uma ferramenta dogmática autorreferente, exaustivo e completo, definindo-se como única forma legítima de intervir no mundo. Nesse processo, silenciou outras formas de discursos, produzindo ausências. Sua consolidação, especialmente no mundo periférico, se deu através da imposição violenta, o que provocou a dominação das vozes dissonantes. Buscou-se uniformizar as diferenças, transformar o “outro” em “si mesmo”. Em contraposição a esse paradigma, surge a justiça comunitária como um modelo pluralista de direito emancipador. Ela nasce desde abaixo, desde o sul global, das comunidades

periféricas. A justiça comunitária, quando adota tal perspectiva transformadora, atua no sentido de fortalecer o poder democrático dos grupos sociais historicamente marginalizados. O direito, nesse cenário, reduz sua ação como instrumento de regulação e opressão para fortalecer seu potencial de emancipação social. Por nascer das comunidades, a justiça comunitária possui um olhar atento ao contexto local. Diferente da abstração e generalização das normas estatais, as regras comunitárias visam atender as demandas materiais existentes na população. Dessa forma, no lugar da igualdade abstrata que vige no direito hegemônico, prevalece a igualdade concreta e antiformalista. Luís Henrique Orio corrobora essa compreensão ao expor sobre a relação das necessidades materiais desses grupos e seu processo de luta por direitos:

As necessidades, assim, sentidas em uma determinada realidade, conformam um sujeito *político* que ressignifica sua carência como ferramenta de coesão coletiva e, conseqüentemente, projeta o *novo* (direito-satisfação) como objetivo, que se renova na medida em que a complexidade social e as mediações da sociedade burguesa impedem conquistas historicamente estruturantes (ORIO, 2015, p. 39, grifos no original).

É com base no pluralismo jurídico e na justiça comunitária que Lola Aniyar de Castro (1999), em sua gestão como governadora do estado de Zulia, Venezuela, buscou implementar políticas de participação cidadã em diversos setores como saúde, educação, cultura, habitação e obras públicas. Foi, porém, no campo da segurança pública que a atuação se destacou. Nesse estado marginalizado, que conta com uma grande população empobrecida, a segurança promovida pelo Estado era ineficiente, prevalecendo a segurança privada custeada pela elite local. A política do governo buscou promover espaços de segurança descentralizados e com administração popular, como o Conselho Regional de Segurança, polícias comunitárias e comitês vicinais. Dentre os resultados observados, a autora menciona a diminuição do medo e da insegurança na comunidade; uma atuação policial menos reativa e mais interativa; o engajamento popular; diminuição de denúncias de corrupção policial e desrespeitos a direitos humanos; e satisfação da população com o funcionamento dos comitês, assim como a solicitação para instalação de novos comitês. Além de incorporar uma política pluralista, o governo de Lola Aniyar de Castro também tem o mérito de incorporar apontamentos teóricos da criminologia crítica e, assim, pôr em prática um modelo inovador de segurança

pública. Dessa forma, aproxima-se da mudança do paradigma punitivo para a segurança pública que Vera Andrade (2013) entende necessária.

1.3. Interculturalidade

Partindo das mesmas críticas feitas pelo pluralismo, a interculturalidade se manifesta como uma insurgência a um Estado monista e centralizador. Sua defesa é pela pluralidade de culturas e pela interação horizontal entre elas. Considerando a história da colonização da América Latina, onde o eurocentrismo provocou o silenciamento dos povos locais, a interculturalidade se torna um projeto de inclusão e diálogo fundamental para uma democracia mais ampla.

Falar de interculturalidade na atualidade, contudo, implica numa indefinição de conceitos e políticas, podendo abranger pontos de vista bastante distintos. Pode-se referir tanto a processos emancipadores e críticos como projetos conservadores de harmonização e submissão a uma cultura hegemônica (WALSH, 2012, p. 24). É importante, assim, definir qual conceito de interculturalidade se está usando.

Uma primeira experiência para compreender e descrever as trocas culturas se deu com o chamado multiculturalismo. Em decorrência de processos observados na pós-modernidade (imigração voluntária ou forçada, relações de trabalho, comércio internacional, diversidade étnica, lutas por direitos, abertura de fronteiras) e dos conflitos gerados, Estados do hemisfério norte passaram a reconhecer as heterogeneidades presente em seu território (DAMÁSIO, 2008). Essa visão provoca uma reinterpretação da teoria clássica do Estado-nação, no qual o Estado seria composto por um único povo e por uma cultura uniforme. O multiculturalismo implicou, assim, na compreensão de realidades até então ignoradas, permitindo o estabelecimento de políticas específicas de enfrentamento de discriminação e inserção dessas comunidades na sociedade.

Com o passar do tempo, surgiram críticas ao multiculturalismo, tendo em vista o projeto não ter alcançado as promessas feitas. Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes (2003, p. 30) observam que esse projeto pode adotar um viés eurocêntrico, já que nasce desde a perspectiva do norte global. Através dele, amplia-se o conceito de Estado-nação para incluir a diversidade cultural existente, mas ainda subordinada à previsão estatal e à subordinação à cultura hegemônica.

Também se destaca a incorporação do multiculturalismo na dinâmica neoliberal. Com o estabelecimento de novas políticas liberais no fim do século XX, a diversidade se tornou um produto de mercado e, ao invés de ser protegida e vivenciada, foi forçadamente assimilada às relações de consumo (VIEIRA, 2015, p. 234). Além disso, por se colocar como um projeto abstrato, o multiculturalismo não conseguiu transformar as desigualdades estruturais, mantendo assim as assimetrias de poder (GUZMÁN, 2011, p. 58). Dessa forma, pode-se associar os valores do multiculturalismo com a tolerância e respeito condescendente, fundados numa lógica funcional e harmonizadora, amortecendo as lutas sociais e não alcançando o processo emancipador que se pretendia.

Consciente desses apontamentos, a interculturalidade nasce como uma proposta crítica que busca realizar transformações profundas. Não se identifica como um método de controle e pacificação cultural, uma vez que considera os conflitos e demandas como elementos indispensáveis para o estabelecimento do diálogo. Propõe uma convivência entre culturas plurais em um constante campo aberto, horizontal e construído conjuntamente.

Para além de uma proposta idealista de convivência pacífica, a interculturalidade, sob este ponto de vista, coloca-se como uma proposta de produção molecular e cotidiana de espaços, tempos e subjetividades plurais, movendo-se no terreno do plurilinguajamento, do polifônico, do dialógico (AZIBEIRO, 2013, p. 247).

O instrumento por excelência da interculturalidade é o diálogo intercultural. Trata-se de um processo participativo e democrático no qual as diferentes culturas realizam um intercâmbio de intelectualidades e práticas. Para acontecer tal compartilhamento, deve-se eliminar as hierarquias hoje existentes, promovendo uma igualdade concreta entre os sujeitos participantes. Para Fornet-Betancourt, o diálogo intercultural é:

[...] a única alternativa que promete nos conduzir à superação efetiva de formas de pensar que, de uma ou outra maneira, resistem ao processo da argumentação aberta, ao condensar-se em posições dogmáticas, determinadas somente a partir de uma perspectiva monocultural. Resumindo: o diálogo intercultural nos parece ser hoje a alternativa histórica para empreendemos a transformação dos modos de pensar vigentes (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 18).

Criada no contexto de sociedades periféricas ou de grupos marginalizados em sociedades de capitalismo central, a interculturalidade não ignora a existência das desigualdades sociais. Por isso, se posiciona em defesa das vozes historicamente ignoradas. Trata-se de culturas que, ao longo do processo de colonização, foram apartadas dos processos políticos e da cidadania. Seu modo de vida foi tido como inferior, incivilizado, atrasado. Mesmo com o fim do domínio direto da colonização e o estabelecimento de uma igualdade formal, essa assimetria permaneceu, mantendo esses sujeitos em uma realidade de exclusão e falta de oportunidades. Rompendo com essa relação de opressão, a interculturalidade busca valorizar as especificidades desses grupos, suas sabedorias, suas práticas e seus costumes. Conforme Catherine Walsh (2012, p. 176), nessa práxis descolonizadora, não basta pensar “sobre” os povos subalternizados, mas “com” eles ou “a partir” deles.

A filosofia proposta pela interculturalidade não se fundamenta na repetição ou reinterpretação de filosofias estrangeiras, especialmente dos conceitos universalistas. Deve voltar seus olhos às particularidades do regional, aos pensamentos e práticas locais. “A importância do interculturalismo se dá pelo questionamento dos conceitos etnocêntricos adotados pela Filosofia vigente. Implica a constatação de que o ponto de vista ‘ocidental’ não é a única forma de verdade” (DAMÁSIO, 2008, p. 83). Os saberes são estruturados através do constante diálogo, contando com a colaboração da pluralidade dos envolvidos (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 19).

Por agregar diferentes modos de pensar em um processo participativo, a interculturalidade implica ainda em uma mudança epistemológica. Dogmas, preceitos e verdades cristalizadas perdem seu caráter apriorístico, sendo sempre revistos e questionados. A interpretação se realiza no diálogo intercultural de maneira coletiva não-hierarquizada, evitando o monopólio da linguagem. De acordo com Nadir Azibeiro (2006, p. 246), trata-se da criação de “entrelugares” nos quais as diferenças interagem em comunicação contínua, produzindo leituras diversas e plurivalentes. Através dessa posição intelectual flexível e acessível, racionalidades até agora silenciadas podem fazer-se ouvir e contribuir à sua maneira com a construção do conhecimento comum.

Nossa hipótese, nessa perspectiva, é que uma filosofia de contexto intercultural poderia contribuir para que o mundo do homem seja menos

uniforme ou, melhor dizendo, para que a história humana vá adquirindo a cada dia o caráter de uma orquestra sinfônica, na qual a pluralidade de vozes é o segredo do milagre da harmonia (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 54).

Evidentemente, o pluralismo jurídico e a justiça comunitária possuem estreita relação com a interculturalidade. O fortalecimento de racionalidades, conhecimentos e culturas em nível comunitário contribui também para intensificar compreensões acerca do direito e das relações sociais, fortalecendo os vínculos locais. O diálogo intercultural favorece a heterogeneidade e formas não-violentas de comunicação cultural, já que rejeitam a imposição unilateral de valores.

1.4. Pedagogia da Autonomia

Neste levantamento de contributos teóricos, levando em conta a proposta do trabalho, a pedagogia de Paulo Freire não poderia ser deixada de lado.

Na sua proposta da Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (1998) fundamenta uma forte denúncia ao que chama de concepção “bancária” da educação. Nessa metáfora, considerando a posição de poder culturalmente atribuída, o docente seria o portador exclusivo do conhecimento válido e, através de um ato de entrega unilateral, deposita o saber aos estudantes. Isso implica em considerar que os saberes, história, vivência e experiência dos discentes não são úteis ou de qualquer forma aproveitáveis para sua educação. Os estudantes são vistos como dependentes da autoridade intelectual do educador, servindo como recipientes vazios a serem preenchidos. O professor se torna, assim, o principal ator do processo de aprendizagem. Não há, aqui, trocas ou diálogos, menos ainda uma prática construída conjuntamente. A educação bancária é, portanto, uma atividade ativa para o educador enquanto demanda uma postura passiva do educando.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização [sic] da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1998, p. 58).

A partir dessa crítica, Freire elabora o projeto de uma educação inovadora. Ela parte, como indica seu nome, do contexto dos oprimidos, ou seja, daqueles sujeitos historicamente subjugados e excluídos das dinâmicas cidadãs, também

presentes nas teorias anteriormente referidas. Seu propósito fundamental é a tomada de consciência da realidade, do lugar que o educando ocupa no mundo, sendo este um pressuposto do engajamento para transformá-lo. O papel do educador é auxiliar nessa descoberta através de questionamentos que provocam a curiosidade do educando. Ao fazer isso, também se torna sujeito de aprendizado, pois o conhecimento é visto como um processo participativo e interativo. Nesse diálogo, o educando contribui com sua visão de mundo, seus saberes e experiências, enriquecendo o espaço de aula.

É na Pedagogia da Autonomia que Paulo Freire (1996) busca desenvolver questões e métodos para uma proposta de ensino baseada na independência e no respeito às identidades dos educandos e educadores. “[...] meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador” (FREIRE, 1996, p. 70). A curiosidade cumpre aqui um papel importante, como já mencionado. É através de uma curiosidade ingênua porém inquieta que se cria o desejo por conhecer. Em combinação com estratégias metodológicas, a curiosidade ingênua se aprofunda, tomando forma de um conhecimento preciso e bem definido, mas sempre aberto a novas dúvidas. Trata-se, nas palavras de Freire, da curiosidade epistemológica.

A autonomia proposta, contudo, não implica em desordem, indisciplina ou desrespeito. A liberdade coerentemente democrática reside no tênue equilíbrio entre o clima de autoritarismo e de liberalidade. O educador deve agir com compromisso ético de evitar a arrogância e mandonismo em sua autoridade. Para tanto, deve incentivar e auxiliar a assunção de responsabilidades pelos educandos. Ao fazer suas escolhas, o estudante atribui a si as consequências, aprendendo com sua autonomia e com os efeitos concretos das suas decisões. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

Nesse delineamento, é essencial reconhecer a importância dos sentimentos e dos relacionamentos. Essas emoções - principalmente aquelas classificadas como indisciplinadas, como raiva, ansiedade, teimosia e rebeldia - são, muitas vezes, manifestações da curiosidade do estudante e da inquietude presente no processo de conhecer. “A disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos

silenciados, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1996, p. 93, grifos no original). A pedagogia de Freire não se refere, portanto, a um processo de pacificação e eliminação dos conflitos, mas de experiência e aprendizado com eles.

1.5. Imaginação Sociológica⁷

Imaginação sociológica é um conceito elaborado pelo sociólogo estadunidense Charles Wright Mills (1982). Para o autor, tal recurso confere um olhar ampliado para pesquisadores, profissionais e estudiosos sobre o caso que observam. Isso implica na capacidade de ler fenômenos sociais além de seu limitado contorno imediato. Implica em buscar compreender esses fenômenos considerando também aspectos históricos (individuais, locais, regionais, nacionais ou internacionais), políticos, econômicos, psicológicos, culturais, escolares e educacionais, familiares, religiosos, contextos sociais de maior ou menor escala e tantos outros fatores quanto forem relevantes.

Aquilo que experimentamos em vários e específicos ambientes de pequena escala, já observei, é com frequência [sic] causado pelas modificações estruturais. Assim, para compreender as modificações de muitos ambientes pessoais, temos necessidade de olhar além deles [sic]. E o número e variedade dessas modificações estruturais aumentam à medida que as instituições dentro das quais vivemos se tornam mais gerais e mais complicadamente ligadas entre si. Ter consciência da idéia [sic] da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade é ser capaz de identificar as ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala. Ser capaz disso é possuir a imaginação sociológica (MILLS, 1982, p. 17).

Nessa perspectiva, entende-se que os sujeitos são, ao mesmo tempo, condicionantes e condicionados pelas estruturas que os envolve. Questões que parecem ser de mérito individual podem se revelar como consequentes de influências diversas. Tomar um caso em abstrato, sem avaliar circunstâncias externas, conduz a um julgamento antecipado e a conclusões reduzidas. Fazendo uso da imaginação sociológica, novas relações se tornam visíveis e a ação pode ser compreendida para além de uma questão de escolha individual e autônoma. No

⁷ A recomendação da obra e do trabalho do autor Charles W. Mills foi feita por um dos educadores de território do CEM Lúcia Mayvorne.

caso de uma pesquisa, abrem-se novas abordagens a serem avaliadas e os resultados expressam uma análise maior de variáveis.

1.6. Comunicação Não-violenta

Marshall Rosenberg (2006) desenvolve a ideia da comunicação não-violenta como uma forma de relacionamento pessoal fundamentada na compreensão, compassividade e respeito. Esse conceito se refere a um conjunto de princípios e práticas de comunicação a serem usadas nas mais diversas situações sociais. Seu método envolve quatro componentes básicos: a observação empática e sem julgamento; a compreensão dos sentimentos envolvidos; a identificação de necessidades; e, por fim, na expressão de um pedido. Essas etapas são usadas tanto na emissão da informação quanto no seu recebimento.

O autor orienta que a comunicação não-violenta proporciona uma conexão entre os presentes e fortalece o vínculo entre eles. Para tanto, deve-se evitar formas de comunicação que bloqueiam a compaixão e alienam as relações humanas. Tratam-se de avaliações morais, comparações em julgamento, a omissão de responsabilidades, anúncio com exigências, entre outros exemplos.

Uma forma de comunicação alienante da vida é o uso de julgamentos moralizadores que implicam que aqueles que não agem em consonância com nossos valores estão errados ou são maus. [...] são capazes de bloquear a compaixão tanto pelos outros quanto por nós mesmos. A comunicação alienante da vida também prejudica nossa compreensão de que cada um de nós é responsável por seus próprios pensamentos, sentimentos e atos. Comunicar nossos desejos na forma de exigências é ainda outra característica da linguagem que bloqueia a compaixão (ROSENBERG, 2006, p. 48).

A comunicação não-violenta não ignora a presença da raiva e de sensações semelhantes no convívio pessoal, nem busca suprimi-la impositivamente. Sugere, por outro lado, a compreensão de que essas reações não nascem de uma atitude alheia (podem até ser estímulos, mas não são fonte), mas sim das necessidades pessoais internas. Esse pensamento estimula a assunção e o comprometimento pelas próprias emoções. O ato de julgar e culpar os outros, acusando-lhes de ser o motivo da raiva, é um modo de desresponsabilizar-se pelo que se sente. O autor propõe, então, que, após reflexão interior, a manifestação das necessidades movidas pode ser uma maneira mais plena e eficiente para a expressão da raiva.

“Ao expressarmos nossas necessidades, é bem mais provável que elas sejam atendidas do que se julgarmos, culparmos e punirmos os outros” (ROSENBERG, 2006, p. 215). Assim, usar a comunicação não-violenta nestes casos permite um maior diálogo e uma possível ação para recepção do pedido manifestado.

Em situações de emergência, injustiça ou perigo, a comunicação não-violenta admite o uso da força. Contudo, esta não pode ser usada de modo punitivo ou repressor, mas sim protetor. A força enquanto castigo dificilmente leva à reflexão daquele castigado sobre os valores envolvidos na questão. Seu efeito mais comum, em verdade, é reforçar uma lógica baseado no medo da consequência e na oportunidade de agir sem ser descoberto.

Dessa forma, a comunicação não-violenta sustenta sua proposta no poder transformador dos sentimentos. Visando estabelecer um diálogo profundo entre os interlocutores, faz através do resgate de necessidades e expressão através de pedidos objetivos. “Pela ênfase em escutar profundamente - a nós e aos outros -, a CNV [comunicação não-violenta] promove o respeito, a atenção e a empatia e gera o mútuo desejo de nos entregarmos de coração” (ROSENBERG, 2006, p. 22).

1.7. Justiça Restaurativa

Interligando as contribuições teóricas até aqui apresentadas, a justiça restaurativa é uma construção teórica e prática que promove um olhar não punitivo para os relacionamentos. Seu objetivo não é castigar ou repreender os eventuais conflitos sociais, mas sim compreendê-los nas suas complexidades e oferecer um espaço de diálogo a seu respeito. Quando é possível criar essa comunicação, pode-se buscar uma reparação das relações rompidas. Para Daniel Achutti (2014, p. 63-64), a justiça restaurativa é, até o momento, um conceito fluido e aberto com algumas características essenciais, podendo ser interpretada para se aplicar de diferentes modos e em diversas situações e espaços.

De acordo com Elizabeth Elliott (2011, p. 65-69), a justiça restaurativa é um modo de compreender os relacionamentos, abordando-os através de práticas que levem em conta três elementos essenciais: as necessidades dos participantes, os valores comuns da comunidade e a reparação das relações rompidas. Diferentemente da justiça penal estatal, que busca identificar um culpado e atribuir a

ele um castigo, a justiça restaurativa se concentra nos danos causados, nas pessoas que o sentiram, nas necessidades dos envolvidos, na responsabilidade por esses danos e no processo de recuperação.

Retomando críticas à atual justiça retributiva, afirma Howard Zehr (2008) que essa concepção de direito e justiça se trata de um paradigma e, como tal, pode ser superado por outros. Sugere, assim, uma “troca de lentes”, isto é, uma mudança na forma de ver e entender as relações humanas. Para essa tarefa, busca contribuições no direito comunitário da Europa medieval, na justiça judaico-cristã e em experiências judiciais inovadoras como os programas de mediação entre vítimas e ofensores. Desde uma perspectiva da justiça restaurativa, o “crime” deixa de ser um conceito abstrato e absoluto, respondido de maneira punitiva por uma justiça retributiva. A noção de culpa dá lugar à responsabilidade e o processo judicial cede lugar a mecanismos participativos. O que se busca não é mais um castigo fundamentado na exclusão e dor, mas a restauração das relações atingidas.

O crime é a violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança (ZEHR, 2008, p. 170-171).

Dessa forma, a prática da justiça restaurativa para Howard Zehr (2012) deve estar atenta às necessidades dos sujeitos envolvidos. Podem ser eles os responsáveis pelo ato que causou a lesão, alguém que diretamente vivenciou os efeitos desse ato ou os grupos coletivos que indiretamente se sentiram afetados. Christie (1977) menciona a importância do encontro para as pessoas afetadas com o causador⁸ da situação e do diálogo que se pode estabelecer, abrindo caminho para romper com os estereótipos criados pelo medo e pela angústia. Os danos aqui percebidos criam responsabilidades e obrigações entre esses sujeitos, possibilitando um processo de engajamento sobre o que pode ser feito. E o faz através de encontros inclusivos, dialógicos, cooperativos e participativos.

Estabelecendo o controle sobre a situação nas mãos dos envolvidos, não significa que o Estado está ausente e desresponsabilizado por elas. No

⁸ Christie, assim como muitos dos autores referidos no trabalho, entende que as situações-problema são complexas e, por isso, muitas vezes é impossível determinar um causador e um afetado. Também não se pode limitá-las numa relação entre duas partes contrárias, como faz o processo judicial. Os termos deste trecho foram usados para simplificar a relação e facilitar a compreensão.

entendimento de João Salm e Jackson Leal (2012), através das lentes de uma justiça restaurativa comunitária, o Estado não mais desempenha o papel de manutenção da ordem previstas nas normas legais. O reestabelecimento do poder de fala aos indivíduos, ao contrário da apropriação do conflito pelo Estado e seus agentes (vide CHRISTIE, 1977), demonstra uma reação à dinâmica dogmática do direito moderno. Contudo, as agências estatais podem desempenhar um papel importante para a concretização da justiça restaurativa, principalmente no fornecimento de tecnologias, recursos e estrutura institucional. Reconhece-se a necessidade de garantir um mínimo grau de organicidade para que os projetos de juridicidade alternativa possam caminhar com as próprias pernas. O Estado e seus órgãos assumem, nessa perspectiva, o papel de convidado de honra da justiça restaurativa e comunitária.

Assim, por derradeiro, propugna-se por uma relação com o Estado que, no melhor das hipóteses, possa contribuir com as dinâmicas autóctones e alternativas de produção de saber e juridicidade, sem intervenção e colonização teórica e epistemológica, assim como não reproduza as suas estratégias de reprodução de poder e hierarquias e, consequentemente, de dores (SALM; LEAL, 2012, p. 221).

Partindo da constatação de que o sistema penal não oferece uma maneira construtiva de abordar situações problemáticas, Daniel Achutti (2014, p. 112-123) busca relacionar o abolicionismo penal com a justiça restaurativa. A justiça retributiva contemporânea, de acordo com o autor, tem a sua disposição uma lista de respostas muito limitada e insatisfatória para a complexidade das relações e demandas sociais. “O que há são *respostas jurídicas* para cada caso, mas jamais *soluções*” (ACHUTTI, 2014, p. 113, grifos no original). Identifica, então, na pauta abolicionista, a substituição do sistema penal por mecanismos de adesão voluntária, mais informais, descentralizados, plurais, participativos e preferencialmente comunitários. Por seus princípios e métodos, a justiça restaurativa se encaixa muito bem dentro dessas propostas. Desse modo, estabelecem-se interações mais profundas entre os envolvidos e, assim, torna-se possível tratar de maneira espontânea sobre as consequências decorrentes das ações. Permite-se superar a lógica binária da justiça retributiva, que classifica os sujeitos em termos estigmatizantes como criminoso e vítima. Deve-se, contudo, tomar as devidas

precauções para não se incorporar a justiça restaurativa como um mecanismo reformista, eliminando sua capacidade abolicionista.

Dentro de seus princípios, a justiça restaurativa pode ser manifestada através de diversos modelos. Howard Zehr (2012, p. 58-63) cita alguns exemplos como encontros entre vítima e ofensor, conferência de grupos familiares e os círculos restaurativos. Daniel Achutti (2014, p. 54-56 e p. 77-82) acrescenta ainda outras experiências que se associam com os princípios e práticas da justiça restaurativa: movimentos em defesa de direitos de prisioneiros e alternativas às prisões, conferências restaurativas, comitês de paz, conselhos comunitários para resolução de conflitos, conselhos de cidadania, grupos de apoio aos direitos das vítimas, algumas formas de serviço comunitário e outras práticas semelhantes.

A respeito dos círculos, Kay Pranis (2010) se dedica a aprofundar seus princípios, sua metodologia e seus componentes. Trata-se do resgate do saber ancestral e da cosmovisão de povos indígenas norte-americanos, adaptado para ser usado em qualquer grupo social. Assim como a justiça restaurativa, os círculos não se limitam a eventos de “conflito”, podendo ser usado em qualquer ocasião que envolva comunicação. O círculo é um espaço inclusivo e não-hierarquizado, no qual todos possuem a chance de falar e contribuir no processo decisório. A comunicação que se estabelece é próxima da comunicação não-violenta (ROSENBERG, 2006), pois envolve a expressão de sentimentos e a escuta empática. A autora enfatiza o poder de dialogar através de histórias, de modo a criar narrativas que conectam os participantes (PRANIS, 2010, p. 55-57). Da mesma forma que outros modelos de justiça restaurativa, o círculo permite dialogar sobre uma situação de interesse do grupo e, assim, planejar conjuntamente ações a serem tomadas.

Importante ter em mente as contundentes críticas que William Wood (2015) coloca aos estudos da justiça restaurativa, principalmente àqueles que a colocam como estratégia de redução do encarceramento. Muitos dessas pesquisas incorrem no que o autor chama de “presunção de transformação” (tradução nossa), ou seja, uma crença de que as práticas de justiça restaurativa atuantes em nível micro (reparação de danos individualmente, caso a caso) terão impacto imediato em nível macro (mudança na cultura punitiva de toda a sociedade). Menciona também a justiça restaurativa vem sendo usada como medida alternativa ou até complementar à pena, e não como alternativa à pena. Enquanto se restringir a situações tidas

como “menos ofensivas”, sua ação será no sentido de estender o controle penal a espaços antes não alcançados. Nessa perspectiva, a justiça restaurativa não será capaz de provocar mudanças estruturais na situação prisional e não será um caminho para alcançar o abolicionismo penal.

Não se limitando ao sistema jurídico, a justiça restaurativa vem ganhando cada vez mais materialidade em espaços informais como comitês de bairro, centros comunitários, hospitais, escolas, entre outros. A respeito das escolas, muitas pesquisas se dedicam a discutir sua metodologia, suas peculiaridades e os resultados observados.

Jeanne Stinchcomb, Gordon Bazemore e Nancy Riestenberg (2015) identificam o surgimento da política de tolerância zero nas escolas norte-americanas como uma reação a episódios de violência escolar nos anos de 1990. De modo próximo à tolerância zero da política penal, o paradigma de tolerância zero nas escolas resultou na aplicação de punições disciplinares para um crescente número de condutas.

Recriminar indivíduos como culpados por seu comportamento através de uma resposta punitiva e excludente se tornou a reação comum para transgressões - independentemente de idade, background, fatores situacionais ou de outras circunstâncias paliativas (STINCHCOMB; BAZEMORE; RIESTENBERG, 2015, p. 124, tradução nossa).

Contudo, os autores consideram que a expulsão escolar não auxilia o estudante a repensar seu comportamento e assumir responsabilidade por ele. Essa medida resultou em uma grande evasão escolar pelos alunos culpabilizados e, diferente do que se esperava, a sensação de insegurança vivenciada na escola não se alterou. Como alternativa à política de tolerância zero, surgiu então um movimento de justiça restaurativa nas escolas. Através de diferentes abordagens, buscavam tratar a questão dos conflitos e de “indisciplina” por meios informais e não-adversariais como conferências, assembleias e círculos restaurativos. Enquanto a tolerância zero tem por base regras fixas e obrigatórias, a justiça restaurativa é flexível e se guia a partir de danos percebidos. Nas escolas do estado de Minnessota estudadas, observou-se que, a partir dos programas restaurativos, os estudantes passaram a adotar comportamentos restaurativos antes mesmo de necessitar iniciar um encontro específico. Da mesma forma, os educandos passaram a coordenar círculos sem intermediação de educadores.

Para Brenda Morrison (2005), a maneira de intervenção da justiça restaurativa nas escolas varia conforme o contexto, podendo aprofundar-se de maneira cumulativa conforme a repercussão do caso. De acordo com a autora, o potencial da justiça restaurativa nas escolas está em criar oportunidades de abordar com os jovens temas como desequilíbrio de status e poder, exclusão e assuntos outros que afetam suas vidas, efeitos esses que podem se manifestar em atos de violência, intimidação e agressão (MORRISON, 2005, p. 298-303).

Em um levantamento de produção acadêmica, Ana Paula Araújo (2013) buscou identificar semelhanças e diferenças em trabalhos monográficos que tratam do tema da justiça restaurativa nas escolas. Reconheceu, ao final, que há três tópicos recorrentes nesses estudos: a capacitação dos professores, as dificuldades encontradas para implementação desses projetos e os resultados observados. Contudo, essas pesquisas não contemplaram com profundidade algumas questões importantes, como a satisfação dos envolvidos, a restauração das relações afetadas, as possíveis formas de situações que são abordadas pela justiça restaurativa, o cumprimento de acordos e consensos estabelecidos ou a divulgação das práticas restaurativas pelas escolas que a adotam. A justiça restaurativa no espaço escolar é um tema ainda recente. Contudo, a autora reconhece que o assunto vem crescendo gradualmente e ganhando importância no meio acadêmico.

Ao fim dessa descrição do acúmulo teórico, relembra-se da sua importância como suporte para a compreensão da prática de relacionamentos adotada no CEM Lúcia Mayvorne. Na sequência, serão discutidos alguns fatores externos que influenciam as ações e políticas da escola.

2. CONHECENDO O CENÁRIO

Antes de iniciar o estudo do projeto e práticas de relacionamentos do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, objeto central deste trabalho, é necessário compreender o contexto que envolve essa instituição. Trata-se de observar algumas categorias (socioeconômica, histórica, cultural, política, espacial e geográfica, ambientais, étnicas, relacionais, entre outras variações de estudos) que interagem com a escola. Chamadas de “informações de fundo” por Howard Becker (2007, p. 80-81), esses dados não são meras ilustrações relacionadas à pesquisa, mas agem como condicionantes e variáveis, influenciando no campo em estudo.

Nessa investigação preliminar, oferece-se uma percepção geral sobre o cenário do CEM Lúcia Mayvorne através de três perspectivas externas: a partir do território geográfico do Maciço do Morro da Cruz; a partir de um espaço geográfico mais específico, que é o Mont Serrat; e a partir da rede de que faz parte, o Instituto Vilson Groh. Essa divisão não pretende excluir outras formas de abordagem, mas acredita-se suficiente para um discernimento contextual do tema.

2.1. Conhecendo o Maciço do Morro da Cruz

Propõe-se, aqui, conhecer a região geográfica que envolve o CEM Lúcia Mayvorne. O contexto particular do Maciço do Morro da Cruz certamente tem implicações na escola, já que funcionários e estudantes se relacionam diariamente com as dinâmicas locais. Consequentemente, a escola também impacta o Maciço, com seu projeto pedagógico e o serviço que exerce. Conhecer a conjuntura histórica e contemporânea dessa área auxilia, portanto, a compreender melhor a escola e sua proposta, bem como as transformações que vem trazendo. Não se pretende, contudo, relatar em profundidade a história completa da região ou exaurir todas as questões sociais, políticas e administrativas existentes, dado que, para isso, seriam necessárias novas pesquisas dedicada a esses temas. O objetivo, portanto, é fornecer uma compreensão geral e abrangente sobre o Maciço, de forma que seja possível conhecer suas características e particularidades que influenciam a escola, o poder público e a cidade de Florianópolis.

O Maciço do Morro da Cruz, também chamado de Maciço Central, é uma região de morros do município de Florianópolis localizado próximo ao centro comercial e administrativo da cidade. Trata-se de uma pluralidade de comunidades dispostas ao longo de uma área íngreme que separa a ponta oeste (ligação entre ilha e continente, que se dá através das pontes Colombo Sales e Ivo Campos) dos bairros norte e sul da cidade. A população local é bastante heterogênea, resultado dos diversos momentos e formas de migração que povoaram os morros. Cada comunidade do Maciço conta com histórias, contextos e características que lhes são próprias. Observa-se, porém, um contato cada vez maior entre os diferentes grupos.

Nas últimas décadas, com a expansão das ocupações nas encostas do Maciço Central, houve um processo de conurbação entre os diversos assentamentos, que formaram um tecido contínuo de ocupações irregulares ao redor do Morro da Cruz e que dificulta a delimitação espacial das comunidades (SUGAI, 2009, p. 171).

Dessa forma, as fronteiras se tornaram mais ambíguas e flexíveis, não existindo mais uma separação tão drástica entre um grupo e outro. A aproximação para articulação política conjunta, nos tempos mais recentes, permitiu um maior contato entre as comunidades distintas. Por compartilhar um espaço geográfico e um contexto social próximo, pode-se falar, portanto, em uma identidade comum da população do Maciço do Morro da Cruz.

Sabrina Severo da Silva (2010, p. 40) considera o Maciço como uma região central no sentido geográfico, porém periférica no sentido cultural e socioeconômico - relação centro-periferia. Isso significa dizer que, apesar de localizar-se próximo ao centro comercial e administrativo de Florianópolis, o Maciço é constantemente negligenciado pelas políticas públicas e sua população enfrenta estereótipos relacionados a sua composição étnica, condição econômica e cultura.

De acordo com o primeiro levantamento da rede INFOFOSOLO⁹, realizado no ano de 2004, o Maciço Central reunia a maior concentração de favelas da região conurbada de Florianópolis, contabilizando 21 das 171 favelas e assentamentos¹⁰ da

⁹ A rede INFOFOSOLO é um grupo de pesquisa acadêmica com atuação nacional, coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Abramo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em Florianópolis, o trabalho é realizado na Universidade Federal de Santa Catarina e coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Inês Sugai.

¹⁰ O critério de classificação do conceito “favela” adotado pela autora e pela rede INFOFOSOLO se baseia no estatuto jurídico da terra, designando como favela as áreas ocupadas ilegalmente. A classificação diverge, assim, do critério usado pelo Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

cidade (SUGAI, 2009, p. 169). Camilo Buss Araújo (2004, p. 15), através de outros critérios, elenca onze comunidades pertencentes ao Maciço. Já Jéfferson Dantas (2013, p. 42), sustentado por dados da prefeitura de Florianópolis, percebe a distribuição de dezessete territórios. É também a contagem de Willian Narzetti (2013, p. 50), que, com base na divisão do Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), numera dezessete setores agrupados em oito comunidades. No quesito populacional, Luís e Margareth Pimenta (2002, p. 3) estimam haver, atualmente, cerca de 35.000 moradores no Maciço.

Há que se observar que a palavra favela, no entendimento popular, não é adequada para tratar da realidade desse espaço. Segundo Coppette (2003), associa-se à favela situações como a extrema pobreza, moradias precárias, sujeira, insegurança, violência e medo. Favela carrega um significado prejudicial, indesejado e estigmatizante. A população do Maciço, por sua vez, não se reconhece enquanto habitantes de uma favela, mas sim do morro, do território ou de uma comunidade.

A primeira moradia registrada, nos estudos de André Santos (2009, p. 574) pertenceu à beata Dona Joana de Gusmão, no século XVIII, responsável por construir a Capela Menino Jesus, que hoje existe junto ao Hospital de Caridade. Relata Jéfferson Dantas (2013, p. 45) que a ocupação mais intensa e a formação de uma comunidade nessa área remontam ao fim do século XIX, recebendo, inicialmente, escravos fugidos ou recém-libertos¹¹. André Santos (2009, p. 214) relata que, já na década de 1870, encontravam-se cortiços de famílias negras na região mais baixa do morro, derrubados no início do século XX pela ação do movimento sanitarista, como se verá adiante. A proximidade do centro da cidade, local de trabalho e acesso a serviços e bens de consumo coletivo, o abastecimento de água das nascentes e a disponibilidade de madeira de corte foram fatores decisivos para a escolha da área como residência (vide SILVA, 2010, p. 34-35; ARAÚJO, 2004, p. 93; LONARDONI, 2007, p. 49; SANTOS, 2009, p. 575-576). Novos moradores foram se somando com o passar dos anos:

que toma em conta a quantidade de domicílios. Segundo Maria Inês Sugai (2009, p. 167-168), o levantamento do IBGE dá margem a uma leitura subestimada da realidade catarinense, pois desconsidera fatores de importância social. Contudo,

¹¹ Importante ressaltar as observações de Sabrina Silva (2010, p. 30-32), que mostra que, apesar de compor parte considerável da população florianopolitana, grupos negros e indígenas foram, por muito tempo, invisibilizados e a contribuição destes para a história, economia e identidade cultural da cidade só foi reconhecida nos anos recentes, ainda de forma gradual.

[...] aos poucos [o Maciço] foi sendo ocupado por quem não tinha uma casa, não tinha meios de comprar um terreno, alugar uma casa, gente da cidade ou de fora, que chegava pelo Porto ou do interior da Ilha (SANTOS, 2009, p. 576).

Juntam-se, nas primeiras décadas do século XX, demais grupos sociais de condição econômica vulnerável - em sua maioria, negros -, provenientes de outros espaços do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina. Nessa época, as casas se localizavam principalmente na encosta oeste dos morros, concentrando-se ainda nas áreas mais planas (LONARDONI, 2007, p. 45). Esse segundo movimento foi consequência direta da ação de renovação urbana, orientada pelo urbanismo positivista e pelo movimento sanitarista moderno. A consequência foi a expulsão das populações que habitavam locais de baixadas, córregos e terrenos alagadiços em prol da valorização estética da cidade. Também se promoveu, nessa época, a derrubada dos “xoins” também conhecidos como “casa de porta e janela”, modelo açoriano de habitação popular que remete ao conceito de “cortiço” (SANTOS, 2009, p. 67-69). Inspirado nas reformas urbanas europeias, principalmente francesa, o movimento sanitarista em Florianópolis, assim como em outras cidades brasileiras, removeu a população pobre dos bairros centrais. Medidas públicas (corte da mata, permissão para construção de casas de madeira nos morros, abertura de ruas, entre outras) foram tomadas para que essa população desalojada ocupasse os morros, um espaço então desinteressante e “invisível” (SANTOS, 2009, p. 579-591).

Tal permissividade de ocupação dos morros pelo Estado, que inclusive era proprietário de grande parte destas terras, intencionava a resolução rápida do deslocamento das populações mais pobres para áreas mais “escondidas” da capital do estado (DANTAS, 2013, p. 59).

Ironicamente, um grande número dessa população empurrada para os morros trabalhava na construção civil e auxiliou na construção das obras públicas e privadas no centro da cidade, incluindo a construção da ponte Hercílio Luz, edificada na década de 1920.

O viés higienista que fundamentou tais reformas, além do desalojamento, produziu mudanças no controle social da população negra e pobre de Florianópolis. Percebe-se aqui uma influência direta das escolas sociológicas positivas europeias, em especial da criminologia etiológica (vide BARATTA, 2011; ANDRADE, 2003;

FLAUZINA, 2006), na classificação de grupos marginalizados como causa dos problemas sociais vividos. Dessa forma, legitimou-se uma maior vigilância e repressão policial seletivamente destinada à população do morro.

As idéias [sic] do século XIX, que analisavam a sociedade a partir das leis das ciências naturais, sobre superioridade de raças, determinismos do ambiente sobre as relações humanas, idéias [sic] de “espaço vital”, positivismo, entre outras foram realçadas. A imigração para a cidade e o movimento do porto aumentava o risco de doenças e epidemias. Para combater essa situação, a elite urbana passou a apoiar uma intervenção cada vez maior do Estado na cidade e na sociedade. A política sanitária classificava a população pobre como atrasada, doente, um impecílio a higiene e passaram a ser alvo do movimento sanitário que se intensificou até a década de 1920 (SANTOS, 2009, p. 613).

Entre as décadas de 1950 e 1970, Florianópolis passou por um intenso processo de valorização fundiária, elevando o preço dos imóveis nas regiões centrais e nos bairros nascentes. Surgiram os primeiros prédios com mais de quatro andares, caracterizando o que Jéfferson Dantas (2013, p. 60-61) chama de “verticalização” da cidade. Houve um forte investimento nas rodovias, consolidando o automóvel como principal meio de transporte. Destaca-se ainda a instalação da UFSC e da empresa de energia elétrica Eletrosul nos bairros da Trindade, Pantanal e Carvoeira, “[...] ponto estratégico de acesso aos balneários situados para o norte e leste da Ilha, locais de crescente interesse das elites, do capital imobiliário e do setor turístico” (SUGAI, 2004, p. 4). Esse surto de obras trouxe à ilha novos migrantes que buscavam suprir a demanda de mão de obra, principalmente na construção civil. Mais uma vez, a população que não dispunha de condições econômicas para arcar com os novos preços imobiliários encontrou abrigo nas regiões marginalizadas, entre elas, o Maciço do Morro da Cruz.

O controle fundiário estabelecido pelas classes dominantes locais garantiu a definição de políticas públicas compatíveis com a reserva e a especulação imobiliárias e delimitou, precoce e historicamente, áreas isoladas para as diferentes classes sociais (PIMENTA; PIMENTA, 2002, p. 3).

Acompanhando essa expansão da urbanização, iniciou-se uma ocupação mais intensa das porções norte e sul do Maciço, próxima a esses bairros (LONARDONI, 2007, p. 45). Com os terrenos mais planos já ocupados, os novos moradores criaram suas residências nos espaços mais íngremes e altos dos morros, também áreas de maior risco de erosão, desmoronamento e danos ambientais.

Ao longo de todo esse período, observa-se também um contínuo êxodo rural de populações empobrecidas, tanto dos bairros agrícolas da região metropolitana de Florianópolis como de outros municípios de Santa Catarina e estados próximos, que chegam ao Maciço em busca de novas oportunidades de vida na capital do estado.

Na década de 1990, Florianópolis passou por um intenso crescimento populacional, observando fluxos migratórios de todas as classes econômicas. A propaganda da imagem idealizada da cidade, que, nas estatísticas, apresentava alta qualidade de vida e oportunidades econômicas, influenciaram para essa nova onda de migração. Com o aumento do custo de vida e do preço imobiliário, os grupos economicamente desfavorecidos se assentaram nas áreas já marginalizadas da cidade ou formaram novos assentamentos irregulares do ponto de vista formal, como na região continental e em áreas de preservação no norte da ilha (SUGAI, 2009, p. 169). Contemporaneamente, novas questões como a urbanização desorganizada, o contínuo aumento da especulação imobiliária e o turismo se tornando uma prioridade no orçamento público são circunstâncias que seguem levando cada vez mais pessoas, principalmente de grupos sociais empobrecidos e marginalizados, a se instalar nos morros da região central.

Cabe lembrar que o Maciço, como qualquer lugar no mundo contemporâneo, possui suas contradições internas. Apesar da grande maioria de sua população ser economicamente empobrecida, há espaços que são ocupados pelas classes médias e altas. Menciona-se também os estúdios de rádio e televisão de grandes emissoras ali alocados.

Considera-se ainda que, por se tratar de uma área privilegiada espacialmente e com belos atributos físico-naturais, o maciço também despertou o interesse dos setores de mais alta renda que se instalaram em trechos específicos das encostas, voltados para a baía norte (LONARDONI, 2007, p. 46).

A análise de Willian Narzetti (2013, p. 52-56) sobre os dados do Censo 2010 do Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fornece uma visão geral sobre o contexto populacional do Maciço. Referente a faixa etária, por exemplo, percebe-se a predominância dos grupos entre 15 a 19 anos e 20 a 24 anos. Em comparação com o índice total de Florianópolis, a população jovem do Maciço supera a média do município em dez pontos percentuais. Quanto a cor e raça, os dados do Maciço mostram um maior número de pessoas declaradas brancas, sendo essa a etnia

majoritária em praticamente todos os setores investigados. A exceção é a comunidade do Mont Serrat, onde a maioria dos moradores se declaram negros. Os dados refletem também a concentração de população negra em comunidades como Mocotó, Nova Descoberta e Morro do 25. Esses núcleos são frutos da história de ocupação territorial e dos processos de migração, como visto anteriormente.

Os laços de parentesco e amizade entre moradores e novos migrantes são motivos importantes para o aumento populacional e para a permanência dos moradores e suas famílias no Maciço (SUGAI, 2009, p. 191). Uma família já fixa no Maciço fornece a novos moradores, principalmente se são parentes seus, suporte e auxílio para também estabelecerem-se por lá.

Essa migração era baseada na solidariedade, no apoio familiar que dividia o pedaço de terreno para a casa, e entre os moradores que ajudavam a trazer os pertences para o Morro e para a construção das casas (SANTOS, 2009, p. 595).

As reformas e ampliações das moradias, bem como a preferência da residência própria frente ao aluguel, são também fatores que indicam esse interesse pela continuidade da residência na região (PIMENTA; PIMENTA, 2005, p. 140-143). Nos depoimentos do documentário Maciço (2009), muitos moradores afirmam que não pretendem deixar o morro, mesmo que venham a enriquecer, demonstrando, assim, sua afinidade com a área que habitam.

A diversidade de origens dos moradores do Maciço reflete-se na pluralidade religiosa. Encontram-se nos morros praticantes do catolicismo, umbanda, espiritismo e de diversas matrizes do cristianismo evangélico e protestante. Essa diversidade de crenças é um dos temas tratados no longa-metragem Maciço (2009), através do depoimento dos próprios membros da comunidade. As diferenças, em geral, não são conflituosas, mas podem contribuir para o isolamento de grupos: “Paradoxalmente, o mesmo elemento que une (religião) um grupo de moradores de um território é o mesmo que pode desagregá-lo” (DANTAS, 2013, p. 68). Não significa dizer, porém, que não há momentos de aproximação. Camilo Buss Araújo (2004, p. 123) menciona, por exemplo, o diálogo que o padre Vilson Groh, representante da Igreja Católica no Mont Serrat, estabeleceu com os grupos umbandistas.

Desde o início da ocupação até os dias de hoje, o poder público (especialmente a esfera municipal) desempenhou, em geral, um papel determinante

de omissão e descaso com as condições habitacionais do Maciço. A ausência de programas sociais de habitação e a convivência com a abusada exploração especulativa de imóveis nas áreas nobres apontam o desinteresse da administração pública nesse sentido (PIMENTA; PIMENTA, 2005, p. 121-126). Desde o fim da década de 1970, o processo de endividamento do Estado e o implemento de uma política neoliberal levou a consequente ineficiência dos governos em atender às demandas sociais, em especial aquelas das classes mais vulneráveis. As escassas políticas públicas implementadas desde então, vem se concentrando em áreas de interesse das classes médias e da elite. O aumento da malha viária e a expansão da cidade em direção ao norte são exemplos dessa prática seletiva¹² (SUGAI, 2004). Em muitas ocasiões, o poder público se apoiou no Plano Diretor municipal - que considerava irregular a habitação nos morros do Maciço por se tratar de área de proteção ambiental - para se escusar de implementar obras e serviços na região ou ainda para promover a expulsão dos moradores.

A posição do poder público explicita-se quando, em nome da institucionalidade, considera inexistente a ocupação local, atribuindo-se o poder de proceder, assim, a uma triagem entre aqueles habitantes da cidade que devem ou não ser reconhecidos como portadores de direitos (PIMENTA; PIMENTA, 2002, p. 11).

Dada a falta de políticas públicas destinada para as áreas de ocupação mais vulneráveis, a atuação dos órgãos administrativos aprofundou ainda mais a segregação espacial em Florianópolis. Foi somente depois de muita resistência e reivindicação de movimentos populares do Maciço que o Estado, gradualmente, passou a prestar uma intervenção social positiva, instrumentalizando infraestrutura, escolas, posto de saúde e funções sociais básicas (ARAÚJO, 2004, p. 102-103).

Segundo Sabrina Silva (2010 p. 38-40), Florianópolis busca promover sua imagem como uma cidade idealizada: alto nível de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), qualidade de vida, riquezas naturais, patrimônios históricos e culturais, planejamento urbano, infraestrutura, economia emergente. Esse discurso vai ao encontro justamente aos interesses da indústria do turismo e dos empreendimentos imobiliários. O que se revela na prática, contudo, é a cidade real:

¹² Apesar da autora Maria Inês Sugai (2004) se referir à desigualdade entre a população da ilha de Florianópolis e a região continental da área conurbada (que inclui também os municípios de São José, Palhoça e Biguaçu), é possível aplicar suas considerações para as comunidades do Maciço do Morro da Cruz, que também são sujeitas a semelhante exclusão social.

uma cidade desigual, segregada, cujos benefícios - lazer, trabalho, habitação, saúde, educação, entre outros elementos que aprimoram a qualidade de vida - são de difícil acesso para as populações mais vulneráveis (sobre o assunto, conferir também o trabalho de Maria Inês Sugai, 2009, p. 163-166). Mostra-se em curso um “[...] um apartheid social aparentemente silencioso e invisível” (DANTAS, 2013, p. 90). A dura realidade dessa “outra” cidade, fruto das desigualdades do capitalismo, é percebida com maior intensidade pela população marginalizada.

Confinados às áreas de ocupação, estigmatizados pelos espaços que ocupam, os mais pobres tendem a ser objeto da segregação, a mais completa, com a sua exclusão da cidade (PIMENTA; PIMENTA, 2005, p. 126).

Além de exclusão, Vilson Groh (2004) comenta sobre a atenção destinada à população do Maciço. Após o carnaval - momento em que o “centro” usufrui da contribuição cultural da periferia -, a população do morro retorna para os “labirintos invisíveis”. O público se esquece das dificuldades enfrentadas diariamente por esses habitantes e a região passa a ser vista com indiferença no cenário da cidade.

O centro da cidade historicamente foi empurrando para o alto dos morros as populações que se assentavam em Florianópolis. Pode-se analisar a Avenida Beira Mar Norte e a Avenida Mauro Ramos como linhas de invisibilidade que embaralham o olhar de quem chega de fora da Ilha da Magia, para as comunidades do Maciço do Morro da Cruz (SILVA, 2010, p. 40).

O Maciço do Morro da Cruz, inserido nessa cidade real, possui diversos desafios internos. Luís e Margareth Pimenta (2002 e 2005) destacam a alta densidade populacional, o tamanho reduzido de alguns dos módulos habitacionais, parcelamento abusivo do solo, precariedade do abastecimento de água e eletricidade, dificuldade de acesso, escassez de espaços públicos, construções instáveis, habitações em áreas de risco, entre outros¹³. Jéfferson Dantas (2013, p. 83-84) adiciona nessa relação o esgoto que corre exposto e sem tratamento, a inconstância do recolhimento de lixo doméstico e a ineficiência do transporte público. Vilson Groh e Jared Ordway (2013) acrescentam ainda o elemento da violência, em

¹³ Para consultar sobre essas e outras questões relativas a habitação, moradia, mercado imobiliário informal e qualidade de vida no Maciço Central, recomenda-se a leitura dos textos de Luís e Margareth Pimenta (2005) e de Maria Inês Sugai (2009).

sua dimensão coletiva¹⁴, vivenciada tanto na ação de redes organizadas do narcotráfico como no controle social exercido pela polícia e governo. Sabrina Silva (2010, p. 43) aponta também o racismo como um obstáculo enfrentado pela comunidade do Maciço, bem como a desigualdade histórica que dele decorreu. Além do elemento racial, o preconceito com populações marginalizadas, como reflete a autora, não é exclusividade do Maciço, sendo esta uma dinâmica bastante comum entre “centro” e “periferia” nas sociedades contemporâneas (2010, p. 42-48). Em diversas cenas, o documentário em longa-metragem “Maciço” (2009) consegue retratar muitas dessas situações enfrentadas cotidianamente pelos moradores.

Essa realidade repleta de dificuldades, contudo, não pode ser compreendida dissociada da construção histórica que a envolve. Em outras palavras, é preciso lembrar que as desigualdades existentes no Maciço e nas demais áreas urbanas não se dá por acaso ou por descaso dos moradores, mas sim pelo passado de negligência e exclusão:

[...] a já zurzida expressão ‘exclusão social’ e/ou ‘exclusão escolar’, corresponde na realidade a uma ‘inclusão social desigual’ nos termos da lógica do capital. Os territórios dos morros do maciço, neste sentido, não estão excluídos do restante da sociedade florianopolitana, mas incluídas sem boa parte do que é oferecido em termos infraestruturais (água potável, saneamento básico, atendimento médico e escolar de qualidade, etc.) (DANTAS, 2013, p. 92).

Para essas e outras demandas do cotidiano, a comunidade cria suas soluções - econômicas, comerciais, de infraestrutura, movimentos reivindicativos, seus códigos sociais e dinâmicas de convivência. Além das práticas informais, a existência e atividade de diversos espaços participativos nas comunidades confirma esse entendimento.

É um morro constituído de pessoas que, no seu cotidiano, enfrentam e reinventam formas de viver e de estar nesse espaço. Desta maneira, possuem seus conceitos, suas táticas, suas formas de pertencer ao lugar onde vivem, constituindo-se como sujeitos construtores de história e ao mesmo tempo sendo constituídos por ela (COPPETTE, 2003, p. 29).

¹⁴ Para os autores Groh e Ordway (2013), a compreensão de violência experimentada nas comunidades marginalizadas de Florianópolis deve ser vista de forma ampliada, indo além dos conflitos interpessoais. “Neste sentido reconhecemos as forças maiores, juntamente com a agressão física, como as formas estruturais e culturais que perpetuam um sistema de violência em nossas comunidades por cumplicidade de muitos atores” (GROH; ORDWAY, 2013 p. 213).

Nesse sentido está o próprio trabalho do padre Vilson Groh no Mont Serrat, Mocotó e demais comunidades do Maciço, de Florianópolis e de outros municípios de Santa Catarina. Conforme a leitura de Camilo Buss Araújo (2004), Vilson Groh não buscou assumir a liderança dos movimentos sociais já em atividade, mas sim integrar-se na comunidade, conhecer suas dinâmicas e, então, participar das mobilizações de modo colaborativo. Nessa atuação, Vilson abriu o espaço da Igreja para os assuntos sociais e, através do diálogo e da inclusão, desenvolveu projetos sociais importantes para a história do Maciço, como se verá adiante.

Dentre as instituições comunitárias, destaca-se o Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC), sendo este um órgão comunitário formado pela reunião de associações, conselhos de moradores, assembleias, igrejas e outros espaços coletivos do Maciço. De acordo com William Narzetti (2014), o Fórum foi uma tentativa de trabalho em rede entre organizações do Maciço. Nasce da união do Conselho Comunitário do Mont Serrat com órgãos dos morros vizinhos. Sua fundação data de 1999 e se deve ao engajamento das lideranças comunitárias, entre elas o padre Vilson Groh. “Através do Fórum, as comunidades organizam-se coletivamente reivindicando direitos comuns a todas elas, políticas de inclusão social e melhorias na infra-estrutura [sic] do Maciço” (ARAÚJO, 2004, p. 132). Descentralizado em comissões, a ação do Fórum foi fundamental para a conquista e ampliação de direitos. A história do atual CEM Lúcia Mayvorne passa, inclusive, pela atuação da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC), como será discutido adiante. Atualmente, como afirmou Vilson Groh em comunicação informal, o Fórum se encontra ressignificado em outras formas de articulações comunitárias.

Não menosprezando o potencial criativo da sociedade, Vilson Groh e Jared Ordway (2013 p. 216-218) destacam a importância da atuação em interface, isto é, trabalho em rede com parceiros e colaboradores externos. Quanto a questão de moradia e infraestrutura, por exemplo, firmou-se uma parceria entre o Fórum do Maciço Central e órgãos da Universidade Federal de Santa Catarina do curso de geografia e áreas relacionadas¹⁵ para a elaboração de um Plano Comunitário de

¹⁵ Cita-se a participação do Laboratório de Análise da Qualidade Ambiental (LAAM) e do Núcleo de História, Cultura e Desenho da Cidade (CIDADHIS), dos cursos de graduação e pós-graduação em geografia. Relata-se também a participação de estudantes dos cursos de Serviço Social e de Arquitetura e Urbanismo da UFSC.

Urbanização e Preservação do Maciço Central de Florianópolis. Com objetivo de proteção ambiental e valorização das escassas áreas públicas, o Plano iniciou com a realização de um diagnóstico socioespacial, apresentado e discutido nos fóruns comunitários. O trabalho foi realizado com participação da população local e das escolas. O conhecimento obtido foi repassado em forma de material didático para ser trabalhado nas escolas da região e auxiliou na construção da identidade espacial do Maciço do Morro da Cruz (PIMENTA; PIMENTA, 2005, p. 126-129).

O trabalho desenvolvido pelo Instituto Vilson Groh através de instituições integrantes, como será visto adiante, também se configura como um projeto social que mobiliza organizações independentes, setor privado, poder público e comunidade. Além desses exemplos, a região conta com uma série de outros órgãos comunitários e espaços deliberativos atuantes. Destaca-se também o trabalho de lideranças comunitárias, que muitas vezes mobilizam a comunidade de seu entorno de forma autônoma e não institucionalizada.

Dessa forma, cabe valorizar as comunidades em seu processo de resistência e organização. Até mesmo a luta pela sobrevivência, realizada em um local com necessidades estruturais urgentes e desamparo do governo, constitui um processo político de resistência. “Não sucumbir frente às adversidades materiais, ao mesmo tempo em que o poder público negligencia sua existência, é, a despeito de não estar consciente ao enfrentá-las, uma forma de embate” (ARAÚJO, 2004, p. 103).

Conclui-se, então, essa rápida abordagem sobre o Maciço do Morro da Cruz, região central de Florianópolis e, ao mesmo tempo, periférica. Buscou-se destacar as principais características e processos históricos que constituíram suas comunidades. Assim, permite-se uma maior compreensão sobre a realidade dos atores que constituem o CEM Lúcia Mayvorne, sejam eles professores, funcionários, administradores ou estudantes. De um espaço geográfico mais amplo, parte-se para um estudo mais focado sobre a comunidade que envolve a escola, o Mont Serrat.

2.2. Conhecendo o Morro do Mont Serrat

Dados os objetivos estabelecidos neste trabalho, importa discutir em maiores detalhes a comunidade do Mont Serrat. O CEM Lúcia Mayvorne foi criado por

lideranças comunitárias desse morro e é ali que está estabelecido. Possui, portanto, uma relação bastante próxima com a sua história e seu contexto atual.

O morro do Mont Serrat é uma das comunidades que compõem o Maciço do Morro da Cruz, localizando-se no lado oeste dos morros. Seu nome vem da imagem religiosa de Nossa Senhora do Mont Serrat, santa padroeira da comunidade (FREITAS; PASSOS, 2015, p. 3). É também conhecido como Morro da Caixa d'Água ou Morro da Caixa devido a presença de uma caixa d'água, reservatório da primeira rede de abastecimento de Florianópolis, construída nos primeiros anos do século XX (SANTOS, 2009, p. 576). Inserido no espaço do Maciço, o Mont Serrat compartilha de muitas das suas características que foram apresentadas anteriormente. Possui, contudo, alguns aspectos particulares que são produtos de sua história própria, diferenciando-o dos demais grupos da região. O CEM Lúcia Mayvorne está instalado no alto do morro que compõe o Monte Serrat e a maior parte de seus alunos pertencem a essa comunidade. Sendo assim, para conhecer a dinâmica da escola, é importante também conhecer os principais detalhes da história do Mont Serrat e aprofundar o estudo nos elementos que lhe são característicos.

Em um levantamento histórico, Camilo Buss Araújo (2004) narra que a ocupação do Monte Serrat se iniciou na transição do século XIX para o XX, de forma semelhante à história do Maciço. Um dos marcos importantes desse processo foi a construção da Capela de Nossa Senhora do Mont Serrat, em 1927. Na data de inauguração, realizou-se uma procissão para levar a imagem da padroeira do antigo porto até a Capela (SANTOS, 2009, p. 586). Desde então, o morro adotou o nome de Mont Serrat. A ocupação do morro iniciou das áreas planas para as mais íngremes, acompanhando o antigo caminho de ligação entre o centro e o bairro da Santíssima Trindade (hoje, o bairro é chamado apenas de Trindade e a antiga trilha deu lugar às ruas Nestor Passos e General Vieira da Rosa).

A maior parte da população do Mont Serrat é constituída por negros. Sobre sua origem, André Santos (2009, p. 587) menciona uma ocupação lenta e espaçada já no século XIX, feita por escravos em fuga ou libertos e militares pobres. As construções eram ranchos e choupanas com pequenas plantações nos entornos. Outro ciclo de migração veio nas primeiras décadas do século XX com a população desalojada pelas reformas higienistas. O terceiro movimento aconteceu também no

início do século, mas se intensificou nas décadas de 1950 e 1960, com novos moradores provenientes de outros municípios do estado.

Sobre essas duas fases mais recentes, Camilo Buss Araújo (2004, p. 92) discorre com mais detalhes sobre os migrantes. Aquele grupo removido do centro de Florianópolis em decorrência das reformas urbanísticas seria majoritariamente praticante de religiões afro-brasileiras, em especial da Umbanda. Já o outro grupo, conforme o autor auferiu através de entrevistas, teria vindo principalmente da região do Alto Biguaçu, que atualmente compreende os municípios de Biguaçu e Antônio Carlos, com predominância de católicos, em mudança para Florianópolis devido a dificuldades com a vida rural. Muitos deles atenderam à demanda por trabalho na construção civil, especialmente na modalidade de pedreiro e auxiliar de obra.

Além de estar localizado próximo ao centro da cidade, o Mont Serrat era atrativo pelas fontes de água e córregos que se formavam. Desse fato, decorreu que muitas mulheres adotaram o trabalho de lavadeiras, atendendo a famílias de classes média e alta do centro de Florianópolis. “Com os córregos da cidade canalizados e o fim da escravidão, as famílias abastadas não tinham mais suas escravas domésticas para fazer esse trabalho” (SANTOS, 2009, p. 587). O serviço era oferecido através de uma rede informal de contatos e indicações. Apesar da dificuldade e da baixa remuneração, o trabalho permitiu a essas mulheres contribuir com a renda familiar (FREITAS; PASSOS, 2015, p. 3-4).

Nessa época, além dos trabalhos na construção civil e de lavadeiras, os moradores do Mont Serrat desempenhavam diversos ofícios na cidade: haviam os que retiravam lenha para vender para a olaria; empregados e empregadas domésticos; pintores; sapateiros; alfaiates; carregadores para o Mercado Público; estivadores no antigo porto; entre outros serviços (SANTOS, 2009, p. 587).

Com o tempo, como segue a narrativa de Camilo Buss Araújo, (2004, p. 97-98), os habitantes do Mont Serrat provenientes do Alto Biguaçu, por afinidade cultural, histórica e até por laços familiares, criaram uma rede de solidariedade entre si. Isso motivou novas migrações da mesma região para o morro. Esse grupo se concentrou no território conhecido como Pastinho. Apesar dos benefícios da proximidade entre as pessoas, essa comunidade passou a constituir um grupo isolado que pouco se relacionava com os moradores de outras origens. Retrato desse isolamento, inclusive, eram os casamentos, que se restringiam entre as

famílias de Biguaçu e, posteriormente, entre primos. As entrevistas dos moradores levantadas por Camilo, inclusive de alguns dos migrantes de Biguaçu, relatam que esse relacionamento limitado foi prejudicial para a sociabilidade do Mont Serrat.

Foi com o trabalho religioso e social do padre Agostinho Stahelin, conhecido como padre Agostinho, atuante no morro de 1954 a 1968, que a comunidade minimizou suas rivalidades e iniciou a construção de projetos comuns.

Ao incentivar a movimentação comunitária em torno dos seus problemas materiais, a Igreja, com Agostinho, relacionou suas funções espirituais com problemas práticos, que afligiam o cotidiano do Mont Serrat (ARAÚJO, 2004, p. 99).

Destaca-se, dessa época, a implantação da primeira escola da comunidade, a Escola Isolada do Morro da Caixa, dedicada então ao ensino de 1ª a 4ª série, que, anos mais tarde, mudaria seu nome para Escola Básica Lúcia do Livramento Mayvorne; fundação da escola de samba Embaixada Copa Lorde, importante para a integração da comunidade e para o fortalecimento da cultura e identidade negra em Florianópolis (sobre esse assunto, conferir FREITAS, 2013); instalação das primeiras linhas de energia elétrica (SANTOS, 2009, p. 592); realização de mutirões para o calçamento da rua General Vieira da Rosa, construção de uma creche e da atual igreja do Mont Serrat; e criação da horta comunitária. Padre Agostinho foi transferido pela Igreja em 1968, dada a desconfiança do governo militar de que estaria criando uma célula comunista no morro. Contudo, sua presença e seu trabalho articulando os assuntos espirituais com as demandas comunitárias ficaram marcados na memória do Mont Serrat.

Mesmo com o afastamento do padre Agostinho, a comunidade manteve sua organização e deu continuidade às reivindicações sociais. Camilo Buss Araújo elenca três principais frentes de articulação¹⁶:

A primeira delas seria a organização da comunidade através de movimentos coletivos, objetivando garantir melhorias estruturais para seus habitantes. Nessa fase, que permeia o Mont Serrat durante a década de 80, acontecerão os mutirões onde os moradores articular-se-ão para garantir condições adequadas de infra-estrutura [sic]. A segunda, ocorrida entre os

¹⁶ Cabe ressaltar que, apesar de ter estabelecido uma divisão temporal, o autor afirma que esses movimentos não ocorreram de maneira fechada e independente uns dos outros. Muitas reivindicações ocorreram concomitantemente. Da mesma maneira, as demandas mais antigas não foram abandonadas ao iniciar um novo ciclo. Essa classificação serve, portanto, mais para fins didáticos do que históricos.

últimos anos da década de 80 e a primeira metade dos anos 90, teve como objetivo principal a melhoria de vida da comunidade através da geração de emprego e renda. Nesse momento, desenvolvem-se uma padaria comunitária, uma fábrica de sabão, uma peixaria comunitária, com intuito de garantir a subsistência da comunidade associada com possibilidade de trabalho. A terceira fase, embrionária no início dos anos 90 e que se estende até os dias de hoje, volta-se para a educação de crianças e jovens e para a formação desses visando o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, prioriza-se as novas gerações tentando garantir possibilidades de inserção social em oposição às ofertas do narcotráfico (ARAÚJO, 2004, p. 102).

É em 1983, em meio ao primeiro contexto de organização comunitária, que o padre Vilson Groh se muda para o Mont Serrat. Com sua chegada, observa-se uma reaproximação da religião com o momento político do morro, tal como ocorria na época do padre Agostinho. Dada sua aproximação da corrente católica da teologia da libertação, Vilson integra-se à rotina da comunidade, passa a frequentar suas ruas, suas casas, seus espaços coletivos e suas organizações, da mesma forma que abre as portas da igreja para as questões políticas. Importante ter em mente que “[...] Vilson não revoluciona a estrutura interna da comunidade criando um grupo de pessoas contestadoras da hierarquia estabelecida. Esse descontentamento, como colocado, era latente, existia antes da chegada do padre, porém aflorou ao encontrar suporte no espaço eclesial” (ARAÚJO, 2004, p. 104-105).

Vilson Groh chega, assim, ao Mont Serrat no momento em que aconteciam os mutirões. Trata-se de uma política da administração municipal de fornecer material e equipe técnica para determinadas obras, cabendo à comunidade a realização prática da mesma. Para além da execução da obra, os mutirões acabaram se tornando um espaço importante de integração e fortalecimento dos vínculos sociais entre a população. “A solidariedade era algo muito presente, que fazia parte da vida no Monte Serrat. Os trabalhos de mutirão para construção da creche [...], a horta comunitária, o calçamento do caminho principal mostraram a união, força e solidariedade entre as pessoas da comunidade” (SANTOS, 2009, p. 589). Tal experiência de trabalho coletivo foi essencial para a articulação de novos projetos políticos que se seguiriam.

Dessa forma, a comunidade, que trazia historicamente alguns princípios como solidariedade e a coletividade, vai, a partir das experiências dos mutirões e da nova forma da Igreja se inserir na vida do morro, começar a contestar as adversidades e a se organizar coletivamente reivindicando direitos tolhidos pelo poder público (ARAÚJO, 2004, p. 110).

Em meio a essa mobilização política, um episódio importante foi a eleição do Conselho Comunitário do Mont Serrat. Sendo esse um órgão criado durante o regime militar e cooptado para atender aos interesses do Estado, sua administração era fechada e inacessível. A comunidade, articulada após os processos de mutirão, pressionou a diretoria do Conselho através de plebiscito para a realização de uma eleição. O resultado foi a vitória desse novo grupo, iniciando uma gestão mais popular e politicamente atuante. Essa conquista foi a primeira etapa para a construção do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, mencionando anteriormente.

A luta pelo Conselho Comunitário foi a exteriorização do movimento de ruptura que estava acontecendo entre o setor que historicamente tutelou a comunidade e o outro grupo, formado por novas lideranças e com apoio do padre Vilson, que pretendia construir a comunidade coletivamente (ARAÚJO, 2004, p. 108).

Nos anos mais recentes, com o crescimento da economia ligada ao tráfico de drogas criminalizadas nas comunidades periféricas brasileiras, também o Mont Serrat viu nascer e se fortalecer um núcleo de narcotráfico em seu território. Muitos jovens da comunidade se aproximaram dessa realidade, seja na negociação, na força de trabalho ou no consumo. Importante destacar a observação de Marcelo Mayora Alves (2010, p. 27) de que o uso de substâncias químicas nas periferias brasileiras é uma questão secundária quando comparado a circunstâncias indiretas mais urgentes, como a situação de risco e violência que envolvem essa prática - pode-se mencionar a inserção nos grupos de tráfico e o confronto com grupos rivais ou com a polícia. Para Maria Conceição Coppete (2003, p. 62), as chances de ganho financeiro e a aparente proteção que o tráfico oferece são fatores atrativos, principalmente para a numerosa juventude do Maciço, que enfrenta as dificuldades de alcançar um trabalho formal. Vilson Groh e Jared Ordway (2013) relembram que a violência pode ser uma ferramenta recorrente nesses grupos, tendo em vista a manutenção da hierarquia da organização, a disputa com grupos concorrentes e o confronto com as agências de polícia (que também se utilizam de meios violentos). O resultado mais drástico porém recorrente é a morte dos envolvidos. No ano de 2002, por exemplo, Vilson Groh relata ter presidido “[...] mais de oitenta funerais de jovens mortos por causa da violência em torno das guerras sobre territórios nos bairros da periferia de Florianópolis” (GROH; ORDWAY, 2013, p. 212).

Buscando oferecer outras oportunidades - de estudo, cultura, trabalho, lazer e esporte - criaram-se projetos sociais que visam o amparo e o engajamento da juventude do Maciço e de outras comunidades marginalizadas de Florianópolis. Destacam-se o grupo Pinheiros, o projeto Travessia¹⁷ e o projeto Procurando Caminhos. Trata-se, assim, de uma disputa indireta com o tráfico: ao invés de combater repressivamente - como faz o Estado -, busca-se conquistar o interesse dos jovens através da criação de oportunidades e do exercício de sua cidadania.

Diversos projetos sociais do Maciço passaram por transformações ao longo do tempo. Alguns crescerem, outros se uniram, alguns se encerraram, outros mudaram a atuação... A criação do Instituto Vilson Groh, como se verá adiante, buscou unir esforços difusos através de uma administração unificada entre os projetos, instituições e ONG's que, de certa forma, tinham relação com o trabalho do padre Vilson. Possibilitou-se, assim, uma coordenação de trabalhos e uma maior interlocução entre os atores.

2.3. Conhecendo o Instituto Padre Vilson Groh

Além da influência do território que está inserido, o CEM Lúcia Mayvorne também apresenta relações com outros organismos comunitários, de dentro e fora do Maciço do Morro da Cruz. Dentre todos, os laços mais fortes estão estabelecidos com o Instituto Vilson Groh (IVG) e com os demais membros que compõem sua rede. Dessa forma, é importante conhecer o IVG para entender a dinâmica entre a escola, a sociedade e ONG's atuantes em Florianópolis.

O IVG nasce em dezembro de 2010 com objetivo de promover a coordenação dos diversos projetos sociais que contavam com a participação do padre Vilson Groh. Sua concepção veio a partir de colaboradores desses trabalhos que sentiram a necessidade de uma institucionalização comum às atividades plurais. Na prática, o IVG fornece às organizações parceiras uma sistematização de processos correlatos, “[...] como contabilidade, aspectos jurídicos, informações financeiras e gerenciais, captação de recursos, gestão de parceiros, avaliações de impacto dos projetos e alinhamento das políticas pedagógicas (NARZETTI, 2014, p. 43). Dessa forma, o Instituto busca aprimorar a gestão de recursos, mas sempre respeitando a

¹⁷ Sobre o projeto Travessia, recomenda-se a leitura da obra de Maria Conceição Coppette (2003).

autonomia gerencial e as especificidades de cada organização gestada. A presidência é exercida, atualmente, pelo próprio Vilson Groh. Sua área de atuação compreende os municípios de Florianópolis, Lages e Joinville.

O Instituto Pe. Vilson Groh - IVG, fruto do trabalho das organizações que o integram, é um espaço de articulação política, de formação e mobilização de recursos que, apesar de não atender diretamente as crianças, adolescentes, jovens e adultos (que são atendidos pelas organizações da REDE IVG), dá suporte e articula um conjunto de ações desencadeadas por estas organizações (EQUIPE EXECUTIVA DO IVG, 2015, p. 06).

Ivone Perassa (2015, p. 56) relata que, na escolha do nome do Instituto, o próprio padre Vilson apresentou resistência por achar que seu nome pessoal poderia personalizar o projeto nascente. Porém os colaboradores argumentaram e lhe convenceram de que se tratava de uma maneira de agregar o legado e a credibilidade que os trabalhos sociais desenvolvidos por sua pessoa conquistaram.

O IVG nasceu com a missão de fazer com que a capacidade do Pe. Vilson de mobilizar as pessoas para o bem comum seja perpetuada e ampliada pela participação de mais pessoas e de uma base institucional que possa organizar melhor este trabalho (DALLAGNELLO, 2015, p. 62).

No mesmo sentido que caminhavam os 30 anos de trabalhos sociais desenvolvidos pelo padre Vilson e sua equipe¹⁸, o IVG encontra seu meio de ação a partir das periferias das cidades. “O olhar das organizações passou em trabalhar as realidades mais excluídas da cidade, através de um recorte de realidade social ainda mais excluída de direitos, a realidade mais invisível no mundo urbano: a realidade de uma criança, de um jovem ou de um adolescente destituído de direitos” (GROH, 2015, p. 34). Trata-se de uma atuação a partir dos sujeitos marginalizados, de modo a proporcionar, de diversas formas, projetos que impactem a vida desse público. Outros sujeitos atendidos são pessoas em situação de rua, usuários de substâncias criminalizadas, adolescentes envolvidos no comércio dessas mesmas substâncias, jovens cumprindo medidas socioeducativas, crianças em abrigos, entre outras situações de vulnerabilidade social.

Esta atuação a partir das margens aponta para um universo de materialização de direitos e ruptura com uma cultura de desigualdades

¹⁸ Para aprofundamento sobre os projetos desenvolvidos pelo padre Vilson Groh antes do surgimento do IVG, recomenda-se a leitura do trabalho de Camilo Buss Araújo (2004).

sociais, tendo na figura do Pe. Vilson e na atuação das 07 organizações que compõe a Rede um forte capital social (SANTOS, K., 2015, p. 94).

O movimento posto em prática pelo IVG se dá, nas palavras do próprio Vilson Groh, através de um processo de “encharcamento”, isto é, deixar-se mergulhar na realidade e operar de dentro desse ponto de vista. “A nossa liderança provém de uma relação de relações, de estar dentro. E ela vem também do sujar as mãos no dia a dia, de ter os pés sujos da caminhada, com aquela realidade daquele outro e outra que é o mais empobrecido, destituído de direito” (GROH, 2015, p. 40).

Dessa forma, as ações não são desenvolvidas “para” as pessoas, mas “com” elas. A consequência almejada é o empoderamento dos participantes, bem como a transformação da realidade de injustiças e vulnerabilidades que estão inseridos. No acolhimento de jovens no sistema protetivo ou socioeducativo, por exemplo, evita-se a postura autoritária ou, como diz Alexandre Takaschima (2015, p. 140), “adultocêntrica”, na qual os adultos impõem o serviço que julgam melhor. É, ao contrário, aberto um diálogo com a criança ou adolescente em questão, elaborando conjuntamente uma proposta adequada aos seus interesses e habilidades.

Em sua organização interna, o IVG possui um Sistema de Governança Social, contando com diretoria, conselho deliberativo, representantes das entidades, representantes das comunidades, conselho fiscal, equipe executiva e conselho fiscal. Algumas reuniões são realizadas em assembleias gerais, reunindo todos as esferas citadas.

No presente momento, são sete as instituições que compõem a rede IVG, sendo elas: Associação de Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó (ACAM); Associação João Paulo II; Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP); Centro Social Elizabeth Sarkamp; Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA); Centro Educacional Marista São José; e, por fim, o objeto de estudo deste trabalho, o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne.

Além da centralização das funções contábeis e jurídicas das organizações, o IVG realiza também eventos e projetos independentes: promove formação e capacitação para seus colaboradores, sendo a maioria deles abertos também ao público externo; participa de diversos conselhos, fóruns e comitês públicos em nível municipal, estadual e nacional; realiza projetos sociais próprios. Esses projetos promovidos pelo IVG são: realização de curso profissionalizante de vigilante;

promoção financeira e estrutural da educação em Guiné Bissau; disponibilização de bolsas de estudo; coaching para funcionários da rede IVG; realização de curso preparatório pré-vestibular; participação na campanha Floripa Te Quero Bem; participação na Rede de Articulação e Conectividade dos Direitos da Criança e Adolescente (RACDCA) e organização da ação Mocotó Cor¹⁹.

A ação das ONG's participantes, nas áreas marginalizadas de Florianópolis e em outros municípios de Santa Catarina, tem objetivos diversos, de acordo com cada projeto desenvolvido. Dentre as mais variadas vertentes, algumas instituições se destinam à formação escolar, umas se concentram em atuar com crianças e adolescentes, outras se desenvolvem através de atividades religiosas e outras ainda possuem caráter coletivo e comunitário. De maneira comum a todas as entidades, contudo, pode-se destacar a valorização das comunidades envolvidas, a criação de oportunidades (de trabalho, de identidade, de relacionamentos, de lazer, de integração e de organização política, além de outras expressões) para os moradores, o fortalecimento dos movimentos sociais, o enfrentamento das desigualdades sociais, garantia dos direitos humanos e a promoção da cidadania (EQUIPE EXECUTIVA DO IVG, 2015).

A organização do IVG pauta por um trabalho participativo, com ênfase em uma gestão horizontal. Conforme o entendimento de Kátia Madeira (2015), a organização do Instituto permite um planejamento em conjunto ao invés de imposições hierárquicas. Mesmo os membros que não participam das reuniões presenciais do IVG são convidados a contribuir desde o espaço de sua organização. Isso permite uma maior sensação de pertencimento, o que serve de motivação à equipe. Vilson Groh (2015, p. 37-38) se refere a essa atividade colaborativa através da importância de conjugar o “nós”, ou seja, pensar de forma coletiva.

O trabalho desenvolvido em rede implica em um incessante diálogo e na constante troca de conhecimentos. Significa também ações conjuntas e uma atuação articulada, atingindo um plano que ultrapassa o alcance de cada organização individualmente considerada. Isso permite ao IVG participar ativamente de políticas públicas, tanto em nível municipal quanto estadual e nacional. Permite também uma maior integração e coerência entre as instituições parceiras,

¹⁹ Para mais informações sobre os dados quantitativos referente aos projetos do IVG, informações sobre parceiros e colaboradores e mais detalhes sobre as instituições participantes, recomenda-se a leitura do Relatório Social (EQUIPE EXECUTIVA DO IVG, 2015).

considerando que muitos jovens participam de mais de um órgão simultaneamente ou transitam de um para outro.

A criação do IVG movimentou esta relação de Rede. Ele veio mostrar que é possível ser Rede que pensa e se articula em conjunto e não um aglomerado de organizações com ações que se fragmentam e não se dialogam umas com as outras. [...] revela um movimento constante de conhecer e interagir com a diversidade das entidades, com o pensar e agir diversificado, de mostrar a importância de trabalhar articulado preservando sua autonomia institucional, que o fazer institucional de uma organização não anula o fazer de outra e sim contribui para o crescimento de ambas (MADEIRA, 2015, p. 80-81).

Apesar de uniformizar algumas funções, o propósito do IVG é preservar a autonomia de trabalho de cada órgão membro. Tratam-se de organizações com histórias diversas, propostas diferentes e espaços próprios de atuação. Essa pluralidade é enriquecedora para o conjunto do Instituto.

A ideia é que as instituições possam desenvolver ferramentas que possibilitem a sua caminhada e desenvolvam cada vez mais suas competências e funções, empoderando lideranças que vão assumindo as instituições e sistematizando o trabalho que é desenvolvido” (SANTOS, K., 2015, p. 95).

O trabalho em rede já existia de maneira informal antes da criação do IVG. Kátia Madeira (2015) comenta que haviam reuniões periódicas entre coordenadores de organizações ligadas a Vilson Groh. Seus objetivos eram compartilhar conhecimentos e articular um trabalho comum, mesmo que de difícil projeção, dada as demandas particulares e cotidianas de cada unidade-membro. Percebia-se, contudo, uma forte dependência da figura do padre Vilson, uma vez que este era o responsável por articular os encontros. Inevitavelmente, o diálogo entre instituições se tornava limitado quando não contava com a intermediação de Vilson (SANTOS, K., 2015, p. 95). Já se percebia, nesse cenário, uma demanda por despersonalização dessa rede. A opção pela criação do Instituto, assim, permitiu uma maior sinergia e autonomia aos projetos. Vilson Groh permanece como referência e inspiração constante e seu apoio é de grande valor, mas não se vê mais a dependência de sua pessoa para a comunicação institucional como havia antes. Acrescenta-se, nesse processo, o fortalecimento de novas e antigas lideranças nos diversos órgãos participantes, o que impulsiona ainda mais a interatividade do IVG.

A experiência do Fórum do Maciço do Morro da Cruz também foi marcante para a formação do Instituto. Como discutido anteriormente, o Fórum foi um espaço comunitário importante para a coordenação de políticas e projetos sociais nos morros do Maciço. Esse espaço comunitário, contudo, foi aos poucos perdendo adesão com o tempo. Em 2008, foi anunciado a destinação de dinheiro para obras públicas decorrente do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), instituído pelo governo federal. Nesse momento, como relatam as entrevistas coletadas por Aline Carrijo (2009, p. 41-41), as reuniões do Fórum passaram a tratar apenas das obras do PAC, deixando de lado as demais discussões²⁰. Mesmo concentrando-se sobre o PAC, o Fórum enfrentou dificuldades no diálogo com os poderes públicos, o que levou a sua desestruturação. A entrevista com padre Vilson Groh no trabalho de Willian Narzetti (2013, p. 35-37) mostra que a linguagem técnica e a precariedade no repasse das informações pela prefeitura desestimularam a participação do Fórum nas discussões. O PAC implementou obras pontuais importantes para o Maciço, como ampliação da rede sanitária e calçamento de vias públicas, porém resultou na desarticulação do Fórum do Maciço. Esse processo certamente se converteu em aprendizado para a criação do IVG.

Com quase cinco anos e meio de atividade, o IVG já deixou impressões profundas em Florianópolis e no estado. No ano de 2014, atendeu diretamente a 5116 beneficiários. Conta também com uma equipe de 396 funcionários contratados e 147 voluntários (EQUIPE EXECUTIVA DO IGV, 2015, p. 34-36). Muitos projetos são realizados através de parcerias com instituições públicas e privadas. Alexandre Takaschima (2015) destaca, por exemplo, a RACDCA, convênio entre IVG, poderes Executivo, Legislativo, Judiciário, Ministério Público, OAB, Universidades, entre outros parceiros. Possui também diversos prêmios e títulos em reconhecimento pela qualidade do trabalho desenvolvido (NARZETTI, 2014, p. 40-41).

Enquanto organização membro do Instituto, o CEM Lúcia Mayvorne participa dessa dinâmica de cooperação e conectividade com as demais instituições. A atual diretora Luciêni Braun participa do Sistema de Governança Social como representante de entidades. A escola possui também, como as demais organizações, dois assentos no Conselho Deliberativo. Vilson Groh, presidente do

²⁰ De acordo com Jéfferson Dantas (2013, p. 87), naquele momento, o Fórum discutia sobre o projeto de Plano Diretor de Florianópolis, visando a participação na sua elaboração. Essas reuniões de “leituras comunitárias” se perderam após a implementação do PAC.

Instituto, está sempre em diálogo com os técnicos e funcionários, realizando visitas constantemente. A participação na rede IVG fortalece a instituição e permite concretizar resultados mais profundos.

Neste capítulo, buscou-se fazer uso da imaginação sociológica (MILLS, 1982) para identificar fatores externos importantes que constituem e influenciam a realidade do CEM Lúcia Mayvorne. Através deste estudo preliminar sobre o território e instituições parceiras, pretendeu-se dar subsídios para uma compreensão geral do contexto que envolve o Centro, seus educandos e seus funcionários. Dessa forma, apresenta-se a complexidade de experiências e agentes que, ao mesmo tempo, são influenciadores e influenciados pela prática de relacionamentos que a escola vem aplicando no cotidiano.

3. PRÁTICA DE RELACIONAMENTOS

Ocupa-se agora em apresentar e discutir sobre o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne e sua prática de relacionamentos. A constatação dessa prática e seu funcionamento está fundamentada, principalmente, nas observações colhidas no estudo de campo como pesquisador-participante (vide Apêndice A - Diário de Observação de Campo²¹). Através das funções, discursos, conversas, atividades e experiências vivenciadas, foi possível compreender como se organiza e se experimenta essa dinâmica cotidiana de convivência escolar. O Relatório de Atividades Território 2015²² (Anexo A), as repostas obtidas nas Assembleias Estudantis (Anexo B - Análise dos Questionários das Assembleia Estudantis do Ensino Fundamental II de Novembro/2015²³) e as fontes bibliográficas relacionada ao assunto também contribuíram para tal levantamento.

Entende-se por prática de relacionamentos a maneira como os educandos, educadores, equipe pedagógica e técnica lidam com os relacionamentos interpessoais no contexto escolar, observando-se também a relação com as normas da instituição. Incluem-se ainda as relações que ultrapassam o limite escolar, como a participação dos educandos (através dos representantes de turma) em eventos externos, como as reuniões da Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Esses relacionamentos se desenvolvem através de experiências concretas, vividas cotidianamente entre esses sujeitos. Importante ressaltar que a

²¹ O Diário de Observação de Campo refere-se ao documento elaborado pelo autor desta monografia a partir das anotações realizadas durante a pesquisa de campo de modalidade pesquisador-participante. Organizado cronologicamente, o Diário apresenta, de maneira rápida e informal, as observações e percepções do pesquisador em cada dia de imersão no CEM Lúcia Mayvorne. Os nomes das pessoas envolvidas foram omitidos e substituídos por siglas, mantendo o devido sigilo sob sua identificação.

²² O Relatório de Atividades Território 2015 é um documento de comunicação interna do CEM Lúcia Mayvorne. É elaborado pelos educadores de território Mariana Carpes e Paulo Roberto do Espírito Santo. Relata qualitativa e quantitativamente as atividades e os atendimentos realizados pelos educadores de território, bem como suas consequências e apontamentos para o ano seguinte. Entretanto, o relatório não abrange com exatidão a totalidade de atendimentos, pois, conforme exposto pelos próprios educadores, nem todos os casos puderam ser registrados no momento adequado, com o devido detalhamento. Além disso, alguns episódios não foram contabilizados por se tratar de uma intervenção rápida e de pouca repercussão.

²³ O documento Análise dos Questionários das Assembleia Estudantis do Ensino Fundamental II de Novembro/2015 é também uma comunicação interna da administração do CEM Lúcia Mayvorne. Refere-se ao relatório organizado pelos educadores de território a partir da participação dos educandos do Ensino Fundamental 2 (6º a 9º ano). O documento serve a título exemplificativo de como os educadores de território recebem as repostas dos educandos nas assembleias, as organizam e apresentam para a equipe administrativa.

dinâmica de relacionamentos não forma uma unidade homogênea. Há situações que divergem entre si quanto à técnica, princípios e resultados obtidos, construindo um campo complexo de experiências plurais. Contudo, por ser possível observar um padrão mais ou menos coerente que predomina na Escola, é possível falar em uma prática de relacionamentos característica ao CEM Lúcia Mayvorne. Pretende-se, assim, analisar os principais atributos e elementos que a compõem.

Os educadores de território desempenham papel de destaque nesse sentido. É seu compromisso articular a escuta e o diálogo com os educandos. Sua comunicação com os estudantes é constante e se dá através de diferentes modos: desde a escuta diária (nos Momentos de Convivência, nas intervenções em situações de conflito ou informalmente) até a realização de assembleias, aplicação de questionários, produção de material audiovisual e apresentações artísticas e culturais. Nessa interlocução, conseguem identificar necessidades e desejos dos estudantes, fato esse importante para o planejamento de atividades futuras.

Contudo, os educadores de território não são estão sozinhos nessa tarefa. A prática de relacionamentos também depende do engajamento de toda a equipe pedagógica, administrativa e técnica. Todos são incentivados a incorporar princípios e práticas que visam a acolhida, o respeito e a escuta com os educandos. Tratam-se de valores a serem compartilhados pelo grupo, e não restritos apenas aos educadores de território. Uma das principais dificuldades para o fortalecimento da prática, conforme observado em diálogos informais e no Relatório (Anexo A), é a não adesão de alguns professores a esse projeto.

Antes de iniciar a discussão sobre a escola e a prática de relacionamentos, é importante relacioná-la com a realidade que está inserida, descrita no capítulo anterior. A prática de relacionamentos da escola nasce no contexto de uma comunidade urbana da periferia de Florianópolis, com base em suas necessidades concretas, nas culturas do grupo e nas experiências do seu dia-a-dia. Educadores e educandos, através de vínculos de pertencimento à escola, estiveram comprometidos coletivamente na criação do código de convivência e, de maneira informal, seguem colaborando nas regras experimentadas cotidianamente. Nessa dinâmica, os participantes envolvem-se diretamente na elaboração de suas normas de convivência e na experiência de situações conflituosas. Nesses termos, a prática de relacionamentos adotada pelo CEM Lúcia Mayvorne pode ser vista como uma

manifestação de justiça comunitária (ARDILA AMAYA, 2003; 2016), atuante em nível do grupo escolar. Enquanto uma organização social informal, antidogmática e participativa, pode também ser compreendida como uma experiência pluralista de justiça (WOLKMER, 2001 e 2012; SOUSA JUNIOR, 2015), em atividade nesse ambiente de ensino.

3.1. O Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne

Antes de partir para uma discussão sobre a política e prática de convivência, objeto nuclear deste trabalho, é importante conhecer alguns aspectos importantes sobre o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. Dedicar-se, assim, a apresentar e discutir sobre a sua história, sua estrutura, seu quadro profissional e os desafios atuais da instituição.

A escola tem sua sede na comunidade do Mont Serrat. Possui dois prédios, sendo um deles para o turno escolar regular de ensino fundamental e médio e o outro para o período integral escolar, como será visto adiante. Em 2014, foram atendidos 843 estudantes, número este que vem crescendo a cada ano. Os educandos vêm de diversas comunidades do Maciço do Morro da Cruz, com predominância do próprio Mont Serrat.

Além de compor a Rede IVG, o CEM Lúcia Mayvorne também participa da Rede Marista de Solidariedade. Trata-se de um projeto do Grupo Marista, grupo católico que se dedica à atuação nas áreas de educação, saúde, solidariedade e comunicação. A Rede Solidariedade é composta por 27 unidades distribuídas em cinco estados do Brasil, que se dedicam a trabalho social de formação.

Os Centros Educacionais e Sociais Maristas, [...] situados em territórios de vulnerabilidade social, atuam na promoção e na defesa dos direitos das infâncias e juventudes. Com este objetivo, realizam o atendimento contínuo a crianças, jovens e famílias por meio de projetos socioeducativos, desenvolvem estratégias de incidência política e fomentam ações de educação para a solidariedade (REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE, 2015, p. 69).

Os Centros Educacionais, entre os quais faz parte o CEM Lúcia Mayvorne, são entidades educacionais de administração privada, exercida por representantes do grupo Marista. O serviço de ensino, contudo, é oferecido gratuitamente às comunidades da região.

Em sua história, o CEM Lúcia Mayvorne teve sua origem na Escola Isolada do Morro da Caixa, fundada na década de 1920. Na época, após reivindicações populares, o Estado se encarregou de alugar salas em casas particulares para realização das aulas (COPPETE, 2003, p. 77). A modalidade Escola Isolada refere-se ao ensino público destinado a crianças de 7 a 12 anos em uma única turma de alunos, sob a responsabilidade de um só docente (BEIRITH, 2009, p. 159). Na década de 1960, com o crescimento do número de alunos, a escola ganhou salas próprias e dividiu os estudantes em turmas, tornando-se então uma Escola Reunida. “A possibilidade de estudar numa escola no próprio Morro aumentou as chances para aqueles que até então não dispunham de condições para freqüentar [sic] uma escola distante de seu local de moradia” (COPPETE, 2003, p. 78).

Como o espaço físico oferecido pelo governo foi se tornando insuficiente, o grupo escolar voltou a utilizar salas cedidas ou alugadas. Em alguns períodos, as aulas foram realizadas na tradicional escola de samba do Mont Serrat, Embaixada Copa Lorde; em outro período, as turmas se reuniram em espaços disponíveis em uma creche localizada na avenida Mauro Ramos; também houveram turmas alocadas em salas de residências de moradores da comunidade.

A demanda continuou a crescer, a ponto de justificar a criação de um Grupo Escolar, isto é, a formação de uma escola com cinco ou mais turmas e uma direção. Isso só se concretizou com os movimentos organizados da comunidade frente aos órgãos públicos, como visto anteriormente. Maria de Lurdes da Costa Gonzaga, conhecida como Dona Uda, professora da comunidade, foi nomeada como diretora por possuir formação acadêmica no curso normal (equivalente ao atual curso de pedagogia). Além do conhecimento formal, a prática de educadora foi essencial para a formação de Dona Uda, que, em pouco tempo, já conquistara o afeto dos estudantes e da população (FREITAS, 2013). Em 1978, a escola ganha seu prédio próprio - onde se localiza até hoje - e assume o nome de Escola Básica Lúcia do Livramento Mayvorne (TAVARES, 2011).

Nos anos recentes, contudo, a escola Lúcia Mayvorne passou por períodos conturbados. Os recentes governos estaduais, responsáveis pela instituição, vinham recebendo contínuas críticas pelo descaso à educação pública em Florianópolis, ao mesmo tempo que se deflagravam diversos movimentos de greve entre professores da rede pública (TAVARES, 2011). Através do depoimento da então diretora, Kátia

Regina Madeira, e do secretário estadual de educação, Eduardo Deschamps, a jornalista Saraga Schiestl (2012) informa que muitos pais cancelaram a matrícula de seus filhos devido ao estado negligenciado em que a escola se encontrava. Observava-se também um número crescente de evasão escolar e o desempenho estudantil não era satisfatório. Para além da administração escolar, a presença e atividade de tráfico de drogas nos entornos era outro obstáculo enfrentado por estudantes e funcionários. “O Centro Educacional fica em uma região de divisa entre comandos do tráfico, o que, antes, dificultava o acesso das crianças e dos adolescentes das duas regiões” (BRAVOS, 2014, p. 28).

Descontentes com a situação, grupos da comunidade procuraram a organização Marista - que já vinha desenvolvendo projetos sociais no Maciço do Morro da Cruz desde 1999 - para negociar uma forma de acolhimento sobre a escola. Em dezembro de 2011, a Rede Marista de Solidariedade firmou um convênio de gestão compartilhada com a Secretaria de Estado da Educação, órgão do governo estadual responsável por administrar e gerir a instituição de ensino naquele momento. O acordo estabeleceu a responsabilidade de cada instituição, conforme se vê: “[...] a Rede Marista irá assumir toda a manutenção da escola, contratação de professores, material didático e investimento de infraestrutura, enquanto a Secretaria ficará responsável pelo projeto político pedagógico” (SANTA CATARINA, 2011).

Essa transição, contudo, não passou sem causar polêmica. Naquele mesmo ano, houve uma forte greve dos professores da rede estadual de educação. Uma das pautas era o protesto pelo fechamento de escolas públicas em Florianópolis. Nesse contexto, o acordo com a Rede Marista foi entendido por alguns professores e setores da comunidade como privatização do ensino público (TAVARES, 2011). A reportagem do jornal Notícia do Dia assinada por Saraga Schiestl (2012) informa que corriam boatos sobre a cobrança de mensalidade e de um ensino de viés religioso, ligado aos preceitos maristas. As desconfianças, contudo, não se confirmaram: o ensino manteve-se gratuito, as vagas ampliaram e respeitou-se o projeto político pedagógico da rede pública, acrescentando-se ainda um viés fundado nos direitos humanos e na cidadania (BRAVOS, 2014). A partir do convênio, a escola alterna seu nome para Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. Para acolher os estudantes no seu primeiro ano de gestão, a Rede Marista implementou uma série de reformas. Com o passar do tempo, ampliaram-se a capacidade, a estrutura e o quadro de

funcionários. Em 2014, haviam 94 colaboradores diretamente envolvidos com o CEM Lúcia Mayvorne (EQUIPE EXECUTIVA DO IVG, 2015, p. 36).

Com a pesquisa de campo, foi possível verificar a situação atual da escola, sua organização e estrutura. A instituição oferece atualmente turnos matutino e vespertino para o Ensino Fundamental e turno noturno para Ensino Médio. Ao Ensino Fundamental 1 (turmas do 1º ao 5º ano) é oferecido o complemento às aulas no Período Integral. Classes matriculadas no período matutino participam do período integral durante a tarde, enquanto as turmas da tarde aproveitam o espaço durante a manhã. Trata-se de ensino complementar ao regular, desenvolvido através de atividades mais lúdicas e dinâmicas. O Período Integral se realiza no Prédio 2 - sede do grupo Marista no Mont Serrat, associada à escola desde o início do convênio. O transporte entre os prédios da escola é realizado através de uma van contratada pela escola. Realizam-se lá oficinas de educomunicação (ensino relacionado às tecnologias da comunicação, recursos audiovisuais e informática), capoeira, dança, artes plásticas, jogos cooperativos e literarte, bem como momentos de brincadeiras coordenadas ou livres. A frequência e a participação nesse espaço são avaliadas com maior flexibilidade, mas a administração da escola incentiva o uso desse benefício. O Ensino Fundamental 2 (turmas do 5º ao 9º ano), por sua vez, pode aproveitar da Jornada Ampliada. São projetos optativos de aprofundamento ou introdução de novos conteúdos realizados também no contra turno das aulas. Acontecem oficinas de robótica, quebra-cabeça de saberes, iniciação científica, música, circo, dança e café com leitura, cada uma contando com salas específicas e adequadas para suas necessidades.

Para além das salas de aula dos dois prédios, o CEM Lúcia Mayvorne conta com espaços de ensino e atividades como a biblioteca, o auditório, a quadra esportiva, os refeitórios de cada prédio, salas de estudo em grupo e salas especializadas para as oficinas do Período Integral e da Jornada Ampliada. Os professores possuem acesso a material audiovisual como computadores, projetores e aparelhos de som. A Escola possui também diversos espaços de exposição nos quais estão expostos os trabalhos dos estudantes ou campanhas sociais com temas contemporâneos. No espaço aberto, onde se localiza também o parquinho, professores e monitores organizam atividades recreativas para os momentos de intervalo escolar. Importância especial tem o Momento de Convivência: pausa para o

almoço, que inclui também um momento recreativo, enquanto também se organiza a van para troca de turmas entre os dois prédios da escola. Nesse período, os educadores planejam, coordenam e, às vezes, participam de atividades, jogos e brincadeiras. Seu objetivo é estimular a socialização da comunidade escolar e promover o brincar como parte importante da rotina escolar. Trata-se de um momento importante para lazer, aprendizagem lúdica, descanso e integração entre os educandos.

O quadro de funcionários da escola divide-se entre professores, equipe técnica, secretaria, administrativo, assistentes sociais, monitores e educadores de território. Essa última figura desempenha papel fundamental na análise proposta nesta monografia. Os educadores de território, como salienta seu nome, são responsáveis pelo território da escola, buscando estabelecê-lo como espaço democrático, inclusivo e acolhedor. Nos primeiros anos de funcionamento do CEM Lúcia Mayvorne, a principal atribuição desses profissionais era estreitar os laços entre escola e comunidade externa, envolvendo articulação com a família dos educandos e líderes comunitários. Com o tempo, contudo, esses educadores passaram a se concentrar nas relações internas à escola. Atualmente, entre suas funções, destaca-se a organização de assembleias estudantis, dos encontros de representantes discentes, do Momento de Convivência e da realização de abordagens com estudantes em conflito²⁴ (conferir Anexo A - Relatório de Atividades Território 2015). Para tanto, sua comunicação com educandos é essencial e se dá através de diversas formas: desde a escuta diária até as abordagens de conflitos, conversas individuais, encontros de representantes de turma, espaços de produção de vídeos e apresentações culturais.

A escola tem o mérito de possuir um quadro bastante plural e diversificado de profissionais. Estão presentes desde educadores com muita experiência prática até profissionais recém-graduados, que contribuem com novos conhecimentos e projetos. Também foram contratados muitos funcionários residentes no Mont Serrat e em territórios do Maciço, fator este que aprofunda o relacionamento entre comunidade e escola.

²⁴ Conceitualmente, o Relatório de Atividades Território 2015 (Anexo 1) classifica como mediação escolar todas as formas de intervenção em situações problemáticas. Contudo, diverge-se dessa classificação por entender a mediação como uma técnica específica, utilizada eventualmente pelos educadores, mas não em todas as abordagens.

Entre os professores, há uma atividade particular do CEM Lúcia Mayvorne, criada pela escola a partir de necessidades percebidas. Trata-se do educador de letramento, que é responsável por oferecer um ensino especializado para educandos com dificuldade na leitura e interpretação de texto. Esse educador busca o aluno em sua sala e desenvolve atividades focadas através de um atendimento individual. A equipe pedagógica relata que é perceptível a melhora do desempenho do estudante que é acompanhado por esse profissional.

A escola desenvolve também relação próxima com serviços de assistência social, psicologia, psiquiatria e serviços médicos, já que alguns estudantes necessitam de um acompanhamento que ultrapassa a competência escolar. Quando se percebe uma demanda por parte de algum educando, a administração da escola sugere aos responsáveis a consulta a algum desses profissionais. A partir de então, passa-se a realizar um trabalho interdisciplinar ao manter o diálogo com os esses serviços e com a família, buscando também acompanhar com atenção o educando em suas demandas.

Abre-se espaço para o engajamento político dos educandos através dos representantes de turma. Esses estudantes são escolhidos por suas turmas em eleições para representa-los em espaços internos e externos à escola. Como aponta o Relatório de Atividades Território 2015 (Anexo A), naquele ano, realizaram-se reuniões temáticas mensais com os representantes, abordando temas relacionados à participação política. Também houve o envolvimento dos representantes de turma do Ensino Fundamental 2 na Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Relatório aponta ainda que está se organizado, com auxílio dos educadores de território, um sistema de governança na escola e na comunidade.

A cada trimestre, antes da entrega dos boletins escolares, a equipe pedagógica se reúne para realizar o Conselho de Classe. Nessa semana, as aulas são suspensas, pois trata-se de um evento que demanda tempo e participação de todos os educadores - divididos entre Ensino Fundamental 1, 2 e Ensino Médio -, coordenação e direção. No encontro, os educadores de cada turma apresentam para o grupo as atividades de ensino que vem realizando, comentando também sobre o desenvolvimento e resposta dos educandos. Relatam sobre características da classe, como se organizam, seus pontos fortes e dificuldades, quais atividades mais agrada, assim por diante. Observam também questões de faltas e saídas de

sala. Comentam então sobre cada educando individualmente, suas necessidades, seu relacionamento com o assunto de aula e com sua turma. Após isso, passa-se a palavra para os demais educadores, que podem contribuir com suas avaliações e sugestões. Em alguns casos, verifica-se a possibilidade de repassar as observações individuais para acompanhamento do serviço social, médico, psicológico ou outro serviço assistencial externo à escola. O objetivo do Conselho é identificar as vantagens e desvantagens de cada turma e, assim, pensar conjuntamente em estratégias para auxiliar em suas demandas.

Outro evento importante para escola é a Reunião de Compartilhamento de Boas Práticas. Nesse dia, novamente, não há aulas, porque toda a equipe da escola está envolvida no encontro. Em maio de 2016, pela primeira vez, o Compartilhamento de Boas Práticas reuniu também a equipe administrativa e técnica no mesmo encontro. O objetivo é compartilhar com o grupo os projetos que cada educador desenvolve, seja dentro de sala, na quadra, no auditório ou no ambiente externo. A coordenação da escola entende que esse encontro possibilita ao funcionário tomar conhecimento do que se passa em cada sala de aula, fornecendo assim uma visão de conjunto sobre a atividade pedagógica da instituição. Cada educador apresenta, de maneira breve e objetiva, o projeto que vem desenvolvendo com suas turmas, realizando muitas vezes dinâmicas em grupo ou utilizando recursos audiovisual - organizando sua apresentação em slides, mostrando fotos, músicas ou até vídeos. Ao fim de cada apresentação, a equipe é convidada a manifestar opiniões, expressar sugestões e auxílios, visando contribuir participativamente com cada projeto.

Apesar dos muitos atributos positivos, o CEM Lúcia Mayvorne enfrenta algumas dificuldades internas que se manifestam no cotidiano. A rotatividade dos funcionários é um exemplo de obstáculo para a implementação de políticas mais profundas e contínuas. Cada mudança de educador implica em uma nova adaptação da turma à sua maneira de ensinar e aos projetos que pretende desenvolver. Outro empecilho persistente é o espaço externo limitado, tendo maior destaque no Prédio 2, o que dificulta atividades em ambiente aberto. Alguns funcionários relatam também que determinadas situações de competência do poder público - saúde pública, renda básica, trabalho digno para os pais e responsáveis, serviços públicos de qualidade, oportunidades de lazer, situações de insegurança e violências, entre

outras demandas coletivas - não são atendidas com a devida qualidade na comunidade. Decorrente disso, muitos de seus efeitos se manifestam de maneira não construtiva entre os educandos, em seus relacionamentos e na sua relação com a escola. Ainda que se estabeleçam estratégias que propõem alternativas a esses obstáculos pontuais, eles interferem na concretização do planejamento que a Escola está comprometida.

3.2. Quando e Como se Manifesta a Prática de Relacionamentos

Discutidas as informações essenciais sobre a escola, concentra-se agora na descrição do modo como esta entende e experimenta as relações interpessoais. Como mencionado previamente, essa prática de relacionamentos envolve as formas cotidianas de interação que se desenvolvem entre a comunidade da escola (educandos, funcionários e comunidade). Ela se manifesta nas aulas, dentro e fora das salas, durante o Período Integral ou Jornada Ampliada, nos intervalos de aula e nos Momentos de Convivência, nos períodos das refeições, nas assembleias de turmas, em reuniões de representantes de turma, nos momentos que os estudantes são chamados para conversas orientadoras, nas notificações aos responsáveis e nos encontros com os mesmos. Acredita-se que a prática tenha também uma continuidade para além do horário escolar, já que busca incentivar os educandos a adotar uma postura menos punitiva em todos os seus relacionamentos. Essa observação, contudo, não pôde ser verificada neste estudo.

Enquanto há relações harmoniosas e construtivas, a prática adotada é de pouca interferência. Nesses casos, deixa-se que os estudantes interajam livremente, construindo eles mesmos seus relacionamentos com seus colegas, professores e equipe administrativa. Evita-se, assim, uma atitude moralizante e hierarquicamente impositiva - decisões “adultocêntrica”, usando a expressão mencionada por Alexandre Takaschima (2015) -, que visa ordenar as situações de acordo com a visão de mundo das autoridades. A postura adotada se aproxima, portanto, da interculturalidade (FORNET-BETANCOURT, 1994; WALSH, 2012), no sentido de permitir aos presentes manifestar sua cultura e recriar o ambiente de maneira participativa, sem uma regulação autoritária.

Nesse sentido, é interessante reatar a experiência de alguns educadores que iniciaram a trabalhar na escola no momento do convênio com o grupo Marista. Buscando construir um projeto pedagógico com base na cultura de paz, os profissionais mapearam situações de violência que observavam. No momento de compartilhamento, uma situação destacada foi o uso de palavras grosseiras entre os educandos para insultar uns aos outros - os populares “palavrões”. Contudo, a equipe realizou uma autocrítica e percebeu que muito dessa sua percepção vinha da moralidade de sua cultura, que nem sempre condizia com as culturas experimentadas na realidade dos estudantes. Em alguns momentos, os “palavrões” se faziam presentes sem a intenção de ofender, mas como mais um elemento de comunicação qualquer, expresso nas falas dos alunos, muitas vezes nem percebido por eles. Questionou-se, então, se essa atitude deveria ser entendida pelos envolvidos como uma violência por si só ou se seria somente de uma ofensa às regras da escola, sem ocorrência de um dano nas relações interpessoais. Desse momento em diante, os funcionários da escola passaram a entender a questão dos xingamentos com maior flexibilidade, interferindo mais através do diálogo do que pela imposição de regras.

Entre outros exemplos, essa postura assumida pela instituição, contudo, não significa sua omissão no campo dos relacionamentos interpessoais, mesmo em momentos de convivência harmoniosa. Educadores e coordenação estão sempre incentivando os jovens a colaborar nas atividades promovidas na escola (nos Momentos de Convivência, Período Integral, Jornada Ampliada, eventos especiais, entre outros) e envolver-se nos momentos de decisão. Buscam criar espaços lúdicos para incentivar a socialização. Além disso, demonstram-se sempre abertos à opinião de seus estudantes às atividades da escola, valorizando sua participação. Esse movimento promove o fortalecimento de vínculos entre os próprios educandos, entre eles e os educadores e também com a escola. Agem, assim, conforme as orientações de Brenda Morrison (2005) para o estabelecimento de um ambiente escolar inclusivo. O Relatório de Atividades Território 2015 (Anexo A), em várias passagens, confirma esse entendimento.

A interferência de educadores, assim, é mais presente no momento em que observam casos de conflitos, agressões físicas ou atitudes que interrompem a dinâmica das aulas. Os educadores de território classificam seus atendimentos em

situações como conflito educando-educando; desrespeito ao professor; atendimento de turma; agressões físicas; agressões físicas e outros; acompanhamento de atividades; saída sem autorização; permanência fora de sala; não participação das atividades; descumprimento do código de convivência; dano ao patrimônio e outros²⁵. Em geral, evitam retirar um educando de sala ou abordá-los diretamente quando sua atitude não prejudica os demais. Mesmo nas situações descritas no Relatório de Atividades Território 2015 (Anexo A) como “não realização de atividades”, “saída sem autorização” ou “permanência fora de sala” - que aparentemente não afetam ninguém além do educando -, os educadores de território costumam intervir somente quando esses atos envolvem junto a interrupção da aula, exaltação da turma, barulhos no corredor e outras formas de perturbação indireta no andamento escolar.

São através dessas práticas que se manifesta o pluralismo existente na escola. Por incentivar uma postura de abertura à diversidade de culturas, pensamentos e comportamentos, a escola age no sentido de organizar um espaço de interação democrático e horizontal. Não se pretende harmonizar as relações forçadamente, de forma a normatizar as divergências. As ofensas e danos são tratados através de métodos participativos e colaborativos, não impositivos. Expressam-se, assim, as estratégias não-hierarquizadas para a experiência dos relacionamentos que recomendavam Louk Hulsman e Jacqueline Celis (1997) em sua concepção de abolicionismo penal.

A intervenção direta de educadores, principalmente dos educadores de território, se dá através das seguintes maneiras: conversas orientadoras, anotações na agenda, notificação da família ou de responsáveis, comunicação com os responsáveis, encaminhamento para realização de atividade com professores substitutos, conversas e atividades orientadoras sobre o código de convivência, conversas com a turma e notificação para a coordenação pedagógica ou assistência social. Não se exclui, contudo, a possibilidade de se adotarem estratégias novas ou de oportunidades criativas, a depender das necessidades percebidas em cada atendimento. Em todos os casos, o diálogo, a acolhida, a compreensão e a escuta

²⁵ No Relatório, os educadores de território reconhecem que a tipificação dos casos abordados em categorias é uma simplificação e esconde a complexidade da realidade. Contudo, é um instrumento auxiliar para ter uma visão geral - quantitativa e qualitativa - de seu trabalho, possibilitando a percepção de demandas e necessidades da comunidade escolar.

são elementos essenciais nessa prática de relacionamentos. Busca-se, a todo momento, comunicar-se com os envolvidos através de uma linguagem simples e acessível, assegurando a horizontalidade do diálogo. Como se verá adiante, ao abordar tais princípios nos atendimentos, os educadores não buscam identificar a culpa individual de cada educando, mas sim lembrar a responsabilidade coletiva e compartilhada, presente nas situações concretas.

As conversas orientadoras e apaziguadoras, usadas como primeira medida em todos os casos, pretende construir um diálogo com os envolvidos. Através da escuta ativa, tenta-se compreender os casos em sua complexidade, os motivos que os geraram, as consequências, os sentimentos e relacionamentos tensionados, entre outras questões pertinentes. Verifica-se aqui a aplicação da teoria da comunicação não-violenta (ROSENBERG, 2006) na prática de relacionamentos escolar. Também se discute a repercussão da situação, pensando em atitudes de curto e médio prazo para reparar os danos e evitar ocorrências semelhantes.

Muitas vezes é difícil estabelecer a comunicação com os educandos, pois podem recusar o diálogo por sentir raiva, medo, angústia, tristeza e outras emoções experimentadas no momento. São usadas, então, estratégias como jogos, brincadeiras, perguntas abertas, conversas sobre outros assuntos ou até acordos para acessar sua participação. Não se tratam, contudo de técnicas vazias que visam somente atrair a atenção do aluno, já que seu conteúdo costuma ser um acesso importante para o diálogo sobre a atitude em questão.

O atendimento aos educandos pode ser feito dentro de sala de aula - evitando atrapalhar a dinâmica de aula do professor responsável -, no corredor, na sala de atendimentos ou na secretaria. Se a situação ocorreu nos intervalos ou no Momento de Convivência, o atendimento pode ser realizado no pátio ou próximo ao local de onde aconteceu. O espaço é escolhido pelo educador ao avaliar o tipo de situação que será dialogada, o tempo que pensa ser necessário, a profundidade que pretende abordar, a intimidade que pode se expor, a quantidade de envolvidos e outros fatores que entender relevantes.

Buscando assumir medidas minimamente interventivas e punitivas, para situações como recusa em participar das aulas e saídas sem autorização, os educadores podem propor a realização de atividades com professores substitutos. Já em casos de conflitos e agressões (verbal ou física) entre educandos ou entre

educandos e educadores, pode-se adotar, quando for possível e de interesse dos envolvidos, medidas que visam reparar as relações afetadas.

Algumas abordagens dos educadores e assembleias de turmas são realizadas em forma de círculos: educadores e educandos se sentam em uma roda para dialogar de maneira horizontal e participativa. A presença de um facilitador não implica em uma hierarquia, já que sua função não é dirigir as falas, mas organizar os assuntos e prezar pelo funcionamento adequado da dinâmica. Essa metodologia concorda em muito com os processos circulares de Kay Pranis (2010), apesar de não incorporar todos os elementos sugeridos pela autora.

Além dessas situações descritas, a realização de reuniões e assembleias de turmas também fazem parte da prática de relacionamentos da escola. Através delas, educandos e educadores têm a oportunidade de dialogar sobre o grupo, as atividades que realizam e os comportamentos que adotam. Nesse espaço, podem refletir sobre suas demandas, estabelecer acordos e regras de convivência, sugerir mudanças nos planejamentos e cobranças e discutir sobre questões diversas, pertinentes a organização do grupo. As assembleias adotam diferentes abordagens e temas, conforme as demandas que se identifica em cada turma. No ano de 2015, conforme consta o Relatório de Atividades Território 2015 (Anexo A), as assembleias tiveram como objetivo aproximar os educandos da gestão escolar e fortalecer a sua responsabilidade pelo espaço comum. Pode-se afirmar que esses momentos de conversa podem trazer resultados no sentido de prevenir situações problemáticas ou até mudar o entendimento da escola sobre atitudes de seus estudantes.

3.3. Princípios Adotados

Tanto as observações de campo (conferir Apêndice A) quanto o Relatório de Atividades Território 2015 (Anexo A) informam que a prática de relacionamentos da escola não se propõe a simplificar os conflitos e dar a eles uma resposta retributiva. Informa o Relatório que os educadores se dispõem a coordenar as situações de intervenção levando sempre em conta as particularidades de cada educando, bem como suas situações familiares, sociais e de aprendizagem. Isso implica em utilizar a imaginação sociológica (MILLS, 1982) para aprofundar o diálogo com os educandos e poder abordar outros aspectos pertinentes. A situação que causa danos deixa de

ser observada como um ato individualizado e de culpa exclusiva daquele que o pratica. Entende-se, assim, que as circunstâncias em sala de aula, do aprendizado, dos relacionamentos, da vida fora da escola, da saúde, do lazer e de tantas outras compreensões podem estar presentes por trás do comportamento dos estudantes. Pode-se, assim, superar as categorias estigmatizantes, que reduzem a profundidade dos sujeitos e das situações em preconceitos, estigmas e rótulos (ANDRADE, 2003 e 2013; BARATTA, 2011). Por isso, nas intervenções dos educadores, procura-se abordar o conflito em toda a sua complexidade. Dessa maneira, a resposta para a situação, construída conjuntamente entre educandos e educadores, possibilita um efeito muito mais profundo que o simples “castigo”.

Por uma questão de demandas e limites do dia-a-dia, muitas vezes a equipe da escola não consegue realizar uma conversa que aborde o caso com a profundidade necessária. Acessar o educando e dialogar sobre temas tão íntimos costuma demandar tempo e muita dedicação. Por isso, em alguns casos, educadores ou coordenadores optam por realizar uma aproximação não tão densa, abordando superficialmente a situação em questão e os relacionamentos imediatamente afetados. Porém, quando isso ocorre, os mesmos funcionários se mantêm atentos à situação e buscam retomar esse diálogo mais demorado com os educandos em algum momento mais apropriado.

Alguns encaminhamentos aplicados pelos educadores podem, em um primeiro momento, parecer não se diferenciar de práticas retributivas: anotações na agenda, encaminhamento para casa, comunicação com os responsáveis e notificação à coordenação da escola são formas utilizadas por diversas instituições de ensino com propósitos de punir seus educandos. A própria conversa orientadora pode, em alguns casos, parecer assumir um caráter moralizador e disciplinante. Contudo, relembra-se, as abordagens do CEM Lúcia Mayvorne não se pautam pela identificação de culpados e atribuição de um castigo para eles. Como descrito anteriormente, as intervenções buscam acolher os envolvidos em uma oportunidade de diálogo construtivo. O encaminhamento para casa é, nessa perspectiva, uma estratégia a ser evitada, somente usada quando não há qualquer possibilidade de comunicação. E, ainda assim, não possui uma finalidade punitiva, sendo que o objetivo é possibilitar ao estudante se acalmar para que o diálogo com os educadores e educandos envolvidos seja retomado em um momento mais

adequado. Dessa forma, não se pensa em culpa, mas em responsabilidades compartilhadas e relacionamentos afetados. Observam-se aqui presentes muitos princípios da justiça restaurativa, principalmente da contribuição teórica de Elizabeth Elliott (2011). Trata-se, portanto, de uma rejeição do paradigma retributivo nas relações interpessoais da escola.

Ao superar a atribuição de culpa individualizada, a escola busca trabalhar com a ideia de corresponsabilidade. Ela entende que todos os sujeitos ali presentes - educandos, educadores, equipe técnica e administrativa, família e comunidade - possuem responsabilidades compartilhadas pelo bom funcionamento da instituição. Não se percebe a escola como estruturada por normas, cabendo aos estudantes obedecê-las. Pelo contrário, a escola se entende enquanto formada pela interação constante entre as pessoas que a compõe. Um comportamento, nessa visão, não pode ser tomado como uma ação isolada de qualquer influência, mas correlacionada com outros fatores, com relações mais amplas. Também os resultados dessas ações não podem ser individualizados, devendo ser abordados através de uma compreensão holística dos relacionamentos.

Dessa maneira, a escola fundamenta suas relações não através de normas e regras rígidas, mas sim tendo como base valores comuns. Pode-se apontar alguns que se destacam: o acolhimento, a compreensão, o cuidado, a escuta, o diálogo, o respeito à autonomia, a sinceridade, a horizontalidade, a flexibilidade. Além destes, diversos outros valores podem ser também trazidos ao debate, a depender das particularidades de cada caso concreto. Envolvem-se sempre princípios amparados pela escola e partilhados pelos educandos. Quando se observam gestos que discordam desses valores comuns, cabe aos educadores, em suas intervenções, lembrá-los aos envolvidos.

3.4. Metodologia e Objetivos da Prática de Relacionamentos

Como já ressaltado até aqui, a prática de relacionamentos atuante na escola não se fundamenta no castigo ou na repreensão com viés disciplinador. De maneira geral, a escola adota suas práticas tendo em vista a criação de um ambiente acolhedor para o ensino e para a construção de relacionamentos. Em uma análise mais minuciosa, observa-se que as intervenções realizadas visam contribuir, através

do diálogo, para fortalecimento da relação de educandos entre si e com os funcionários da escola. Pretende-se também conter e evitar violências e agressões, agindo de modo a separar brigas e, então, dialogar sobre elas.

Em todas as abordagens, relembra-se, os educadores evitam recorrer a uma atitude de onipotência e autoridade. Entende-se que essa ação impossibilita o diálogo horizontal e diminui a importância da participação educando nesse processo. As abordagens, portanto, agem no sentido oposto, enxergando os estudantes como sujeitos autônomos e críticos, capazes de expressar seus próprios anseios, desejos e necessidades. São eles e elas os protagonistas desses procedimentos, dando o tom e ritmo conforme se manifestam em suas falas. A percepção dos fatos ocorridos, bem como as decisões e encaminhamentos, se constrói através de sua colaboração. As situações problemáticas são conduzidas por aqueles sujeitos diretamente envolvidos, e não por representantes ou, como expressava Nils Christie (1977), pelos “ladrões do conflito”. Essa postura tem como fundamento a valorização e empoderamento dos estudantes, incentivando-os também a assumir práticas não punitivas nos demais espaços que frequentam (em suas casas, com a família, no trabalho, com amigos, na comunidade, na cidade, entre outros ambientes). Trata-se de uma tentativa de ampliar o repertório situacional adotado pelos educandos, encorajando principalmente as formas de respostas que superam as agressões físicas e verbais.

Nesse sentido, é apropriado destacar algumas “mediações” realizadas pelos próprios estudantes com seus colegas. Em algumas observações, durante a pesquisa de campo, pôde-se observar educandos e educandas tomando a iniciativa de intervir em situações de desentendimento e conflito entre seus colegas de turma, buscando estabelecer diálogo com os envolvidos e, assim, alcançar um resultado satisfatório para todos. Diante dessas situações, os educadores permitem (e até incentivam) que os jovens desenvolvam essa prática por conta própria, mas demonstram-se presentes para auxiliar, caso seja necessário.

Em todos os atendimentos, busca-se pensar em ações voltadas para o futuro, isto é, nas consequências da situação e como agir diante delas. Esse modo de pensar difere do pensamento retributivo, que pensa em uma pena para uma ação passada. Dessa forma, torna-se possível encontrar acordos para evitar episódios semelhantes, com os danos recorrentes. Também se abre a oportunidade para

medidas restaurativas, que possuem o objetivo de reparar as relações prejudicadas com o acontecimento (ELLIOTT, 2011; ZEHR, 2008). Apesar de ser uma experiência ainda iniciante, já se percebe o interesse da comunidade escolar em incentivar e aprimorar o uso da justiça restaurativa. Também se observam alguns exemplos de casos cujos desfechos se deram através de ações restaurativas.

3.5. Percepções e Resultados

Por ser um aspecto que demandaria uma investigação longa e contínua ou uma base de dados já construída sobre o assunto, não é possível expor resultados concretos e adequadamente fundamentados sobre a prática de relacionamentos do CEM Lúcia Mayvorne. Pode-se, entretanto, apresentar algumas percepções decorrentes das manifestações de diversos educadores e funcionários da escola, obtidas na pesquisa de campo. O Relatório de Atividades Território 2015 (Anexo A) também contribuiu com dados para essa análise.

Através do estudo de campo, foi possível perceber que há alguns educandos que são acompanhados com atenção pelos educadores. Não se trata de uma estigmatização desses jovens, mas sim de um olhar atencioso da escola para situações de vulnerabilidade em suas casas e na comunidade. No início da pesquisa, esses estudantes precisavam ser constantemente direcionados para conversas orientadoras ou encaminhados para casa por se envolver em brigas e discussões. Contudo, conforme novas abordagens foram tomadas, esses alunos passaram a se comunicar através de formas menos agressivos com professores e colegas, passaram a aceitar acordos de convivência e a adotar respostas violentas com menor frequência.

Uma observação importante foi captada no diálogo com diversos educadores. Em conversas informais, muitos profissionais comentaram que vem observando uma mudança significativa no comportamento dos educandos. Mencionaram que no início do convênio com o grupo Marista, os estudantes não estavam minimamente familiarizados com a rotina e demandas do ambiente de ensino. Muitos alunos não traziam material, se recusavam a usar uniformes, não respeitavam os horários escolares, faltavam às aulas com muita frequência, entravam e saiam de sala quando e como melhor entendiam, entre outras ações que prejudicavam o esforço e

trabalho dos professores. A equipe pedagógica, em especial, comentou que tinha muita dificuldade em lecionar nessa situação, pois não conseguia desenvolver uma continuidade nos seus projetos. Com o auxílio da coordenação, secretaria e dos educadores de território, através de estratégias pensadas em conjunto com o restante do grupo, essa realidade foi aos poucos se transformando. A formulação de um código de convivência, criado em 2012 com a participação dos educandos, foi um passo importante nesse sentido. Hoje, muitos desses comportamentos relatados, que eram tão recorrentes, diminuíram muito em número e são resolvidos através de alternativas específicas (como, por exemplo, o empréstimo de uniforme para alunos que chegam à escola sem a peça adequada). Ainda assim, uma das observações que os educadores de território apontam no Relatório de Atividades Território 2015 (Anexo A) como importantes para o ano de 2016 é a revisão e a reorganização do código de convivência entre os estudantes.

Outros profissionais da escola, principalmente os educadores de território, funcionários do serviço social e da coordenação, informaram que o diálogo com a família ou com responsáveis vem produzindo resultados notáveis no comportamento dos estudantes. Quando participam das reuniões escolares e se interessam pelas atividades realizadas, observa-se que os pais e responsáveis assumem também responsabilidades pela educação dos seus educandos. Esses jovens costumam melhorar no desempenho escolar, estar mais presentes nas aulas, realizar as atividades com mais interesse e diminuir as reações agressivas, entre outras mudanças no modo que vivenciam a escola.

Muito do mérito pelas mudanças observadas está no fato de que a escola vem se tornando um ambiente cada vez mais acolhedor e receptivo. Atualmente, muitos estudantes gostam de estar na escola, pois é um espaço de convivência com amigos, de realizar atividades que lhes agradam, de incentivo a sua curiosidade. Apesar de ocorrerem eventuais conflitos com relação a comportamentos e permanência na sala de aula, o espaço escolar é muito bem aproveitado pelos estudantes. Verifica-se isso nos dados sobre evasão escolar, significativamente mais baixos hoje do que anos atrás. Outra evidência é a crescente demanda por matrículas de novos estudantes, fato este observado a cada ano que passa. Um dos fatores que contribui para a estima dos alunos é estarem envolvidos ativamente no planejamento e na construção da escola: educadores e coordenação estão

constantemente recebendo e adotando as sugestões dos educandos sobre a estrutura, as atividades, os projetos e os espaços da escola.

Dessa maneira, o CEM Lúcia Mayvorne demonstra estar sempre aberto e disposto para o diálogo construtivo com os educandos, seja em situações conflituosas ou não. Não se busca somente reprimir casos de indisciplina por entende-los como uma afronta às regras escolares. Pelo contrário, a escola entende sua responsabilidade nessa dinâmica de convivência e, com a colaboração dos estudantes, está sempre disposta a rever tais regras estabelecidas. Dessa maneira, enxerga no educando um sujeito capaz de expressar sua própria fala e de participar em processos colaborativos, sem necessidade de ser “tutelado”. Busca-se, assim, proporcionar um ambiente de ensino democrático, plural e participativo, sem abrir mão da necessária autoridade - sem incorrer, contudo, no autoritarismo. Ao fazer isso, a escola manifesta seu compromisso com a proposta da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (1996).

Essa sua dinâmica não-punitiva na convivência escolar é uma experiência inovadora na compreensão de relacionamentos interpessoais no contexto de ensino. Ainda hoje, diversas escolas, públicas ou privadas, tratam esse assunto através de métodos retributivos como advertências, repressões, suspensões e até expulsões de seus educandos - semelhante ao paradigma da tolerância zero nas escolas norte-americanas descrito por Jeanne Stinchcomb, Gordon Bazemore e Nancy Riestenberg (2015). A prática do CEM Lúcia Mayvorne se mostra, portanto, como um projeto pioneiro e diferenciado da atividade comum. Nascida a partir do contexto particular de uma escola do Maciço do Morro da Cruz, é importante dar visibilidade para esse modelo, destacando essa prática local para ser somada à discussão sobre a justiça restaurativa e comunitária em Santa Catarina e no Brasil.

CONCLUSÃO

Presente em um território marginalizado de Florianópolis, o CEM Lúcia Mayvorne, ao mesmo tempo, influencia e sofre influência dessa realidade. Necessita, assim, dar respostas às demandas dos educandos e da comunidade. E assim o faz através de uma abordagem não punitiva.

A prática de relacionamentos atuante na escola enxerga os educandos não somente em sua individualidade, mas também através do contexto social em que se inserem. Educadores e coordenação conhecem as demandas da comunidade e, mais especificamente, de seus alunos e suas famílias. Buscam, assim, realizar um trabalho que não se limita somente ao horário escolar, mas que tenha continuidade para além desse momento.

Através do estudo de campo da forma pesquisador-participante, em auxílio com os apontamentos do Relatório e a Análise dos Questionários (Anexos A e B, respectivamente), constatou-se que a escola busca uma convivência fundada no diálogo e no protagonismo dos envolvidos. Essa prática implica em reconhecer a autonomia dos educandos e sua capacidade de assumir responsabilidades. Dessa forma, entende-se que podem eles próprios expressar suas necessidades e interesses. São os envolvidos - muitas vezes contando com o auxílio de um educador - que discutem a situação e decidem pelo seu resultado a ser tomado. A participação direta dos envolvidos representa aqui um elemento essencial. O diálogo estabelecido compartilha de princípios da comunicação não-violenta, pois busca se pautar pela escuta sem julgamentos e pela conversa empática.

Trata-se ainda de uma forma de justiça comunitária atuante em nível escolar, uma vez que há uma organização informal e flexível de normas e abordagens pré-estabelecidas a serem tomadas, tendo como base a necessidade dos participantes. Como dito antes, é a própria comunidade escolar que, através das interações cotidianas, estabelecem e modificam as regras de convivência.

Não são todos os casos que apresentam resultados restaurativos. Contudo, pode-se perceber presentes os princípios da justiça restaurativa nas abordagens dos educadores. Existe também o interesse em fortalecer a perspectiva da justiça

restaurativa na escola e buscar, cada vez mais, respostas que visam a reparação das relações afetadas.

Dessa forma, o presente trabalho buscou conhecer e apresentar as maneiras que o CEM Lúcia Mayvorne encontrou para experimentar os relacionamentos escolares. Tratam-se de métodos diversos, mas compartilham valores em comum, entre eles a não-violência e a rejeição da lógica retributiva. Não é uma prática única e unânime, mas encontra-se uma coerência entre suas manifestações. Por isso, pode-se falar que a escola adota uma abordagem não-punitiva.

A pesquisa, como já mencionado, se voltou ao estudo da prática desde o convênio entre a Secretaria de Estado da Educação e a Rede Marista de Solidariedade, ou seja, entre os anos de 2012 até 2016. Um estudo futuro pode ser interessante para observar mudanças ou continuidades nesse padrão. Também cabe lembrar que a pesquisa se limitou ao espaço escolar, podendo ser complementado por uma pesquisa mais ampla, como, por exemplo, as implicações dessa prática na vida dos educandos ou na comunidade do Mont Serrat.

Por ser uma prática escolar inovadora e diferenciada do modelo usual, sua divulgação pode inspirar a aplicação de projetos similares em outras escolas, assim como em outros espaços institucionais ou informais. Demonstra-se neste trabalho os benefícios de se promover formas de relacionamentos que superam a lógica retributiva e do castigo. Além disso, o debate sobre esse projeto tem muito a contribuir para a compreensão - acadêmica e popular - acerca da justiça restaurativa e comunitária em Santa Catarina e no Brasil.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Daniel. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal**: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2014.

ALVES, Marcelo Mayora. **Cultura do Controle e o Controle Cultural**: um estudo sobre práticas tóxicas na cidade de Porto Alegre. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Do Paradigma Etiológico ao Paradigma da Reação Social: mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum. **Sequência**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 24-36, jun. 1995.

_____. **A Ilusão de Segurança Jurídica**: do controle da violência à violência do controle penal. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

_____. **Pelas Mãos da Criminologia**: o controle penal para além da (des)ilusão. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

_____. A Mudança do Paradigma Repressivo em Segurança Pública: reflexões criminológicas críticas em torno da proposta da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública. **Sequência**, Florianópolis, v. 34, n. 67, p. 335-356, dez. 2013.

ANYIAR DE CASTRO, Lola. A participação cidadã na prevenção do delito. **Discursos sediciosos**: crime, direito e sociedade. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 1999.

ARAÚJO, Ana Paula. Justiça Restaurativa na Escola: estado do conhecimento. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 77-90, jul. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/12877/9702>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ARAUJO, Camilo Buss. **A Sociedade Sem Exclusão do Padre Vilson Groh**: as construções dos movimentos sociais na comunidade do Monte Serrat. Florianópolis: Insular, 2004.

ARDILA AMAYA, Edgar. **Justicia Comunitaria como Realidad Contemporánea**: claves para el estudio de las políticas en justicia comunitaria. **El Otro Derecho**, Bogotá, v. 30, n. 1, p. 75-100, jun. 2003. Disponível em: <<http://ilsa.org.co:81/node/186>>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Justiça Comunitária. In: SIDEKUM, Antonio; WOLKMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica (Org.). **Enciclopédia Latino-americana dos Direitos Humanos**. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016. p. 507-517.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação Intercultural e Comunidades de Periferia**: limiares da formação de educador@s. 2006. 338 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89448>>. Acesso em: 22 maio 2016.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEIRITH, Ângela. As Escolas Isoladas de Florianópolis no Contexto da Regulamentação do Ensino Primário (1946-1956). **Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p.156-168, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1415/1473>>. Acesso em: 14 maio 2016.

BRAVOS, Michele. Educação que transforma. **Vida Universitária**, Curitiba, v. 229, p. 26-29, ago./set. 2014. Disponível em: < https://issuu.com/vida_universitaria/docs/vida_universitaria__229_web>. Acesso em: 15 maio 2016.

CARRIJO, Aline Fernandes. **Transpondo Muros**: os entendimentos e práticas de cidadania na escola Lúcia do Livramento Mayvorne (Florianópolis, 1988 -2008). 2009. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Departamento de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CARVALHO, Salo de. **Como (Não) Se Faz Um Trabalho de Conclusão**: provocações úteis para orientadores e estudantes de Direito. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHRISTIE, Nils. Conflict as Property. **The British Journal of Criminology**, Oxford, v.17, n. 1, p. 1-15, jan. 1977. Disponível em: <<http://bjc.oxfordjournals.org/content/17/1/1.full.pdf+html>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. **A Indústria do Controle do Crime**: a caminho dos GULAGs em estilo ocidental. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

DALLAGNELLO, Lúcia Gomes Vieira. Fundo Patrimonial do Instituto Pe. Vilson Groh. In: INSTITUTO PE. VILSON GROH (Org.). **Instituto Pe. Vilson Groh**: olhares sobre a atuação em rede. Florianópolis: Imaginar O Brasil, 2015. p. 61-64.

DAMÁSIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 6, n. 12, p.63-86, jul. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/160>>. Acesso em: 29 maio 2016.

DANTAS, Jéfferson. **Reescrever o Mundo com Lápis e não com Armas**: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis (SC). Florianópolis: Em Debate, 2013.

DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.) **Cadernos Metodológicos**: diretrizes do trabalho científico. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

ELLIOTT, Elizabeth May. **Security with Care**: restorative justice & healthy societies. Winnipeg (Canadá): Fernwood, 2011.

EQUIPE EXECUTIVA DO IVG. **Relatório Social Instituto Pe. Vilson Groh - 2014**. Florianópolis: [s.n.], 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p.17-28.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo Negro Caído no Chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.cddh.org.br/assets/docs/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Priscila Cristina. Da Educação ao Samba: uma breve biografia de Dona Uda Gonzaga. In: FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____.; PASSOS, Joana Célia dos. “Quem Você Pensa que É Sem a Força da Mulher”: Dona Uda entre a educação e o samba. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2015, Canoas. **Anais...** . Canoas: ULBRA, 2015. p. 1 - 12. Disponível em: <<http://www.sbece.com.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

GROH, Vilson. **Carnaval, direito ao pão-beleza**. 2004. Disponível em: <<http://www1.an.com.br/ancapital/2004/fev/29/1opi.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. IVG: o sonho que se sonha junto! In: INSTITUTO PE. VILSON GROH (Org.). **Instituto Pe. Vilson Groh: olhares sobre a atuação em rede**. Florianópolis: Imaginar O Brasil, 2015. p. 27-42.

_____.; ORDWAY, Jared. A mediação como conceito de inovação na área de prevenção da violência nos centros urbanos brasileiros. In: BONAMIGO, Irene Salete; CHAVES, Luiz Carlos. **Violências e Segurança Pública na Contemporaneidade: um desafio às tecnologias e inovações sociais**. Chapecó: Argos, 2013. Cap. 9. p. 209-236.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)Pensando a Pesquisa Jurídica: teoria e prática**. 3. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

GUZMÁN, Boris Ramírez. **Colonialidade, Interculturalidade e Educação**: desdobramento na relação do povo Mapuche e o Estado do Chile. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94931?show=full>>. Acesso em: 22 maio 2016.

HULSMAN, Louk. Alternativas à Justiça Criminal. In: PASSETTI, Edson (Coord.). **Curso Livre de Abolicionismo Penal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004. p. 35-68.

_____.; CELIS, Jacqueline Bernat de. **Penas Perdidas: o Sistema penal em questão**. 2. ed. Niterói: Luam, 1997.

LEAL, Jackson da Silva. O Paradoxo na História do Poder Punitivo Moderno: entre a pretensão sistematizadora e a manifestação usurpadora e totalitária. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 13, n. 26, p.185-212, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/2481>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LEAL, Jackson da Silva; FAGUNDES, Lucas Machado. Pluralismo Jurídico e Justiça Comunitária: contribuindo para a juridicidade alternativa. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 113-136, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/89109893/PLURALISMO-JURIDICO-E-JUSTICA-COMUNITARIACONTRIBUINDO-PARA-JURIDICIDADE-ALTERNATIVA>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LONARDONI, Fernanda Maria. **Aluguel, Informalidade e Pobreza: o acesso a moradia em Florianópolis**. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89573>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MACIÇO. Direção de Pedro Mc. Florianópolis: Cizânia Filmes / Omago Arte Audiovisual, 2009. 1 DVD (79 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qXnpf74Qr4g>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

MADEIRA, Kátia. A Importância do Instituto Pe. Vilson Groh para as Organizações da Rede. In: INSTITUTO VILSON GROH (Org.). **Instituto Vilson Groh: olhares sobre a atuação em rede**. Florianópolis: Imaginar O Brasil, 2015. p. 77-82.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: BASTOS, Márcio Thomaz; LOPES, Carlos; e RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (Orgs.). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília: MJ e PNUD, 2005. Disponível em: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/democratic-governance/access_to_justiceandruleoflaw/justica-restaurativa-restorative-justice-.html>. Acesso em 15 jun. 2016.

NARZETTI, Willian Carlos. **Parcerias e Responsividade Fomentadas por uma Rede de Informações**: análise dos aspectos socioeconômicos e das organizações da sociedade civil que atuam nos territórios do maciço do Morro da Cruz - Florianópolis/SC. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ORIO, Luís Henrique. Sistema de Necessidades Humanas Fundamentais no Pluralismo Jurídico. In: WOLKMER, Antonio Carlos; LIXA, Ivone Fernandes (Orgs.). **Constitucionalismo, Descolonización y Pluralismo Jurídico en América Latina**. Aguascalientes: Cenejus / Florianópolis: UFSC-NEPE, 2015. p. 35-50. Disponível em: <<http://antoniocarloswolkmer.blogspot.com.br/2015/02/livro-constitucionalismo-descolonizacao.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PASSETTI, Edson. A Atualidade do Abolicionismo Penal. In: _____ (Coord.). **Curso Livre de Abolicionismo Penal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004. p. 13-33.

PERASSA, Ivone Maria. A Concepção da ideia do Instituto Vilson Groh. In: INSTITUTO PE. VILSON GROH (Org.). **Instituto Pe. Vilson Groh: olhares sobre a atuação em rede**. Florianópolis: Imaginar O Brasil, 2015. p. 53-58.

PIMENTA, Luís Fugazzola; PIMENTA, Margareth de Castro Afeche. Políticas públicas e segregação sócio-espacial: o caso do Maciço Central em Florianópolis. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULAICONAIS, 13. Ouro Preto. **Anais...**, Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Violências, O Estado e a Qualidade de Vida das Populações Brasileiras. Ouro Preto: UFMG, 2002. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/?q=publicacoes/anais/anais-2002-popula%C3%A7%C3%A3o-e-meio-ambiente>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Habitação e Qualidade de Vida no Maciço Central de Florianópolis - SC. In: PIMENTA, Margareth de Castro Afeche (Org.). **Florianópolis do Outro Lado do Espelho**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. Cap. 6. p. 123-148.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Relatório Social do Grupo Marista / Rede Marista de Solidariedade**. Curitiba: Champagnat, 2015. Disponível em: <<http://www.grupomarista.org.br/institucional/#quem-somos>>. Acesso em: 13 maio 2016.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALM, João; LEAL, Jackson da Silva. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. **Sequência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 195-226, jul. 2012.

SANTA CATARINA. Portal da Educação. Secretaria do Estado da Educação. **Governo do Estado e Rede Marista assinam convênio de gestão compartilhada**. 2011. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3270-governo-do-estado-e-rede-marista-assinam-convenio-de-gestao-compartilhada>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro**: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis. 2009. 658 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://labcs.ufsc.br/publicacoes/teses-e-dissertacoes/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Direito dos Oprimidos**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____.; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68. Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SANTOS, Kelly Aparecida dos. Ser Presença na Vida do Outro. In: INSTITUTO VILSON GROH (Org.). **Instituto Pe. Vilson Groh**: olhares sobre a atuação em rede. Florianópolis: Imaginar O Brasil, 2015. p. 93-101.

SANTOS, Lorrainy Alves. **“Universidade Sem Muros”**: a extensão da Criminologia para além das barreiras universitárias. 2015. 164 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159599>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SCHIELSTL, Saraga. Novos rumos para escola do Mont Serrat, na Capital. **Notícias do Dia**. Florianópolis. 13 jan. 2012. Disponível em: <<http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/23088-novos-rumos-para-escola-do-mont-serrat-da-capital.html>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SILVA, Sabrina Severo da. **Movimento Aroeira: Práticas Pedagógicas e Juventudes em Florianópolis**: Uma Alternativa à Violência e à Criminalidade. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94413>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo (Coord.). **O Direito Achado na Rua**: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

STINCHCOMB, Jeanne B.; BAZEMORE, Gordon; RIESTENBERG, Nancy. Beyond Zero Tolerance: Restorative Justice in secondary schools. **Youth Violence and Juvenile Justice**, Thousand Oaks (Estados Unidos), v. 4, n. 2, p. 123-147, abr. 2006. Disponível em: <<http://yvj.sagepub.com/content/4/2/123.abstract>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

SUGAI, Maria Inês. Ações do poder público na produção da segregação espacial urbana. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, 8. Niterói. **Anais...** 2004, Niterói, 2004. Disponível em: <<http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/shcu/issue/view/55>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. Há Favelas e Pobreza na “Ilha da Magia”? In: ABRAMO, Pedro (Coord.). **Favela e Mercado Informal**: a nova porta de entrada dos pobres nas cidades brasileiras. Porto Alegre: ANTAC, 2009.

TAKASCHIMA, Alexandre Karazawa. Parceria Pública com Organizações da Sociedade Civil. In: INSTITUTO VILSON GROH (Org.). **Instituto Pe. Vilson Groh**: olhares sobre a atuação em rede. Florianópolis: Imaginar O Brasil, 2015. p. 135-151.

TAVARES, Elaine. **Governo Catarinense Fecha Escolas em Florianópolis**. Florianópolis, 21 dez. 2011. Disponível em: <<http://eteia.blogspot.com.br/2011/12/governo-catarinense-fecha-escolas-em.html>>. Acesso em 10 maio 2016.

VIEIRA, Flávia do Amaral. Diálogo Intercultural no Novo Constitucionalismo Latino-americano. In: WOLKMER, Antonio Carlos; LIXA, Ivone Fernandes (Orgs.). **Constitucionalismo, Descolonización y Pluralismo Jurídico en América Latina**. Aguascalientes: Cenejus / Florianópolis: UFSC-NEPE,

2015. p. 35-50. Disponível em: <<http://antoniocarloswolkmer.blogspot.com.br/2015/02/livro-constitucionalismo-descolonizacao.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (des)colonialidad**: ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala, 2012.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

_____. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. Pluralismo Jurídico, Movimentos Sociais e Processos de Lutas desde América Latina. In: WOLKMER, Antonio Carlos; LIXA, Ivone Fernandes (Orgs.). **Constitucionalismo, Descolonización y Pluralismo Jurídico en América Latina**. Aguascalientes: Cenejus / Florianópolis: UFSC-NEPE, 2015. p. 95-101. Disponível em: <<http://antoniocarloswolkmer.blogspot.com.br/2015/02/livro-constitucionalismo-descolonizacao.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

WOOD, William R. Why Restorative Justice Will Not Reduce Incarceration. **The British Journal of Criminology**, Oxford, v. 55, n. 5, p. 883-900, jan. 2015. Disponível em: <<http://bjc.oxfordjournals.org/content/early/2015/01/05/bjc.azu108.abstract>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Atena, 2008.

_____. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

APÊNDICE A - DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO

08/10/2015

Chegada na escola às 7 h 40 min.

7 h 45 min, bate o primeiro sinal. Crianças começam a ir para a aula. 7 h 50 min, bate o segundo sinal, chamado final para entrar nas salas. Alguns casos de atrasos, chegando até 8 h.

Estudante fora da sala às 8 h 30 min, no pátio, não queria entrar na sala. Quando chamada para entrar na escola, chora e arrasta sua mochila. Educadores de território tentam criar diálogo, acessá-lo, mas estudante não responde. Depois de tentativas, educadores fazem anotação em sua agenda. Aluno volta para o pátio, onde aguarda o intervalo para voltar com seus colegas.

Crianças acham que sou professor novo da escola. Funcionários acham que sou estagiário ou novo funcionário.

R. e N. são os educadores de território. Acompanho seu dia.

Educadores de território costumam registrar atividades em planilha de controle, preparando para organizar um relatório. Mas informam que a planilha não condiz com a quantidade real de atividades realizadas, pois não conseguem tempo de registrar todos os atendimentos.

Educadores de território falam sobre experiências: F1 costuma ter muitos atendimentos relacionados com a formação de grupos e socialização: brigas, discussões, desentendimentos etc. F2 tem mais casos com relação às aulas e professores, como saída de sala e recusa em fazer atividades.

Situação observada de 2 garotos no corredor. Discussão e xingamentos. R. está por perto, observando, mas não intervém.

Situação do garoto do 2º ano que saiu de sala após discutir com professora. Sai irritado, xingando todos que tentam se aproximar. R. o leva para sala de atendimentos e começa um diálogo. O educando, no começo, não respondia. R. acessou sua atenção com conversa sobre atividades do fim de semana, jogos que gosta, tempo com a família. Pela conversa entre R. e o estudante, percebe-se que parte de seu agito e recusa a assistir a aula tem relação com a proximidade da entrega de notas e o medo de ser castigado pelo pai por apresentar notas ruins. O

estudante possui um irmão mais velho que é repetente e é repreendido pela família. Após conversa, R. deixa que o educando fique na biblioteca enquanto espera o fim da aula.

15/10/2015

Chegada às 9 h 10 min

Semana das crianças: dia especial na escola em comemoração ao dia das crianças. Acontecem atividades e oficinas de pintura facial, música, brincadeiras, teatro, oficina de grafite. Aulas diferentes em outros espaços (refeitório, pátio, quadra). Integração com estudantes da escola Marista de São José.

Acompanhei o trabalho de B., educador responsável por monitorar corredores, auxiliar professores com material, encaminhar estudantes para educadores de território ou, quando possível, mediar situações.

B. me conta sobre turmas “difíceis”: 7º e 5º ano. Possuem muitos grupos que brigam entre si e tentam sempre evitar responsabilidades pelas coisas que fazem.

Briga no auditório. Um menino e uma menina se agrediram, outros colegas intervieram na briga. O menino já havia discutido com colegas mais cedo. Educadores o encaminham para casa. Menina diz que não consegue estudar com colegas que não respeitam os colegas e professores, diz que a escola deveria ser mais rígida com comportamentos. R. explica para ela a importância de acolher a todos, mesmo a quem não se interessa pelas aulas.

Briga na quadra de esportes. Estava instalada uma cama elástica, parte das atividades da semana da criança. Um educando passou na frente da fila e foi repreendido pelos colegas. Não foi possível criar diálogo. Os alunos envolvidos foram encaminhados para casa. Pais e familiares vem buscar. Equipe explica situação, oferece reunião sobre a convivência dos alunos.

Educadora N. diz que o fato do aluno ser encaminhado para casa não inviabiliza a mediação. Os estudantes são mandados para casa quando estão muito agitados, quando não é possível estabelecer diálogo. Pode-se tentar retomar uma conversa em outro dia, quando o estudante estiver mais calmo.

Discussão na fila da oficina de pintura facial. Próprios educandos se acertam e chegam a um acordo sobre a situação.

R. comenta sobre figurinhas e “jogo de bafo” (brincadeira com as figurinhas). Era uma situação que causava bastante problemas, pois os estudantes jogavam no meio das aulas ou não entravam em aula para jogar. Além disso, os estudantes apostavam suas figurinhas, quando perdiam, brigavam com os vencedores. Quando os educadores passaram a recolher as figurinhas, estudantes reinventaram o jogo com folha de árvores ou pedaços de papel.

Para educador B., o período da tarde não tem tantos casos de briga como de manhã. Tem mais casos de estudantes fora de sala, que é mais simples de atender.

Educando M., do 2º ano, incomodou colegas a sala, discutiu com professor, bate e grita com todos. Educador R. o acompanha para fora da sala, mas M. tenta voltar. Agride R., chora, reclama de dor, se esconde atrás das portas. Educadores tentam dar espaço para M. se acalmar. Educadora S., que é amiga da família de M., o chama. M. vai até ela e dorme no seu colo. Educadores me contam que a mãe de M. está em avaliação pelo conselho tutelar e pode perder a guarda do filho.

Briga no intervalo. Educando discutiu com colegas, se irritou e passou a agredirlos. Depois de se acalmar, diz que não gosta de ser excluído das brincadeiras e que sente é alvo de comentários maldosos.

29/10/2015

Chegada na escola às 9 h 10 min.

Briga na escada. Educandos são encaminhados para mediação com N.

Dia de chuva, poucas atividades no pátio. No intervalo, aproveitam o espaço da quadra e do auditório.

N. e R. agendam assembleias de turmas.

Educando J., do 1º ano, xinga e machuca os colegas. É levado para fora da sala e tenta-se mediação na sala de atendimento. Acesso através de brincadeiras e leitura do próprio nome. R. busca usar uma linguagem simples, informal e acessível para o educando. Após conversa, R. pede para o educando me mostrar as partes da escola que mais gosta. J. comenta que, junto com ele, haviam outros colegas interrompendo a aula, diz que é injusto só ele ser tirado da sala pelo professor. R. diz que conversará com o professor. J. volta para sala.

Estagiário L., do prédio 2, diz que viu muitas mudanças no comportamento de educandos desde que se iniciaram as mediações. Contudo, nem todos os

professores abraçaram a proposta, ainda concentram os problemas nos alunos tidos como “problemáticos”, não tentam mediar ou chamam os educadores de território para questões que poderiam ser dialogadas dentro da sala de aula.

05/11/2016

Chegada às 10 h 50 min.

Três alunos do 2º ano interrompem a aula na sala de música, não escutam o professor. Professor chama os educadores de território, que levam os educandos para o refeitório. Criam diálogo, buscam escutar os estudantes. Voltam para sala, mas não querem participar da atividade. O professor aceita e a aula continua.

Assisto uma aula na sala do 2º ano, após a aula de música. Educadora voltou recentemente de licença maternidade, ainda criando ligações com a turma, período de readaptação. A atividade envolvia escrever e colar figuras de revistas no caderno. Alguns educandos pedem ajuda para copiar o texto. Acontecem brigas por figuras, mas são rapidamente mediadas pela professora. Quando a turma se dispersa, a professora consegue concentrar sua atenção com música ou palmas.

Educador B. fala sobre a turma do 2º ano. Logo que a professora saiu de licença maternidade, houve várias mudanças de professores. A turma vivia em constante adaptação. Era frequentemente chamada a atenção, vários educandos precisavam ser tirados de sala. Estavam sempre testando os limites dos educadores. Educadores de território realizaram assembleia com a turma, escutaram seus interesses e necessidades. Fizeram um planejamento com os professores da turma. Desde então, antes de começar a aula, professores reúnem a turma e explicam o plano do dia, tentam dialogar com estudantes. Turma apresentou mais interesse pelas aulas, menos casos de saída de sala, menos chamada dos educadores de território.

No fim do intervalo, após jogo de futebol na quadra, estudantes do 6º e 7º ano discutem e se xingam. F., aluno considerado “calmo”, estava envolvido na discussão. Conversam com N. e professor G. no corredor. Percebem que houve uma confusão que resultou na briga, pois alguém havia mentido sobre as provocações.

No corredor, educandos do 7º ano saem da sala e entram na sala de outras turmas, buscando sua professora. B. diz que a professora havia descido para buscar material e o acompanha de volta para sua sala.

Educando do 4º ano não quer voltar para sala, fica sentado na escada. B. conversa, falam sobre a aula, colegas e atividades realizadas na sala. Aluno aceita voltar para sala.

Estudantes H. e E. saem da aula de inglês e passam no corredor batendo nas portas de outras turmas. B. chama sua atenção, eles e correm para o andar de baixo. B. avisa R., que os reúne e os encaminha para casa.

B. conta que, aos sábados, está organizando jogos de futebol entre educandos - sendo a maioria deles do F2 - e educadores. Estudantes gostam muito desses jogos, esperam ansiosos. Essa atividade vem gerando mais integração e aproximação entre alunos e professores.

B. me relata que os primeiros anos de atividade do colégio enquanto rede Marista foram bastante difíceis. Não havia rotina escolar, os estudantes não tinham o hábito de ir para a escola todos os dias, levar material, permanecer em sala. Outros funcionários, como O. e A. relatam o mesmo.

B. conta que boa parte da equipe da escola, tanto da equipe pedagógica como do administrativo, são membros da comunidade do Mont Serrat. Essa opção da escola de procurar profissionais locais contribuiu para o reconhecimento das comunidades do Maciço para a escola e ajudou a criar a identidade do grupo.

B. e R. contam que estipularam, em assembleia com educandos, regras básicas. São elas: não comer balas, doces, chicletes e outros alimentos semelhantes; uso do uniforme; e respeito ao horário das aulas.

R. é chamado para levar educando I. para conversa. I. havia agredido um colega e estava bastante irritado, recusava conversar. R. pediu que se acalmasse no pátio e que esperasse o fim da aula.

19/11/2015

Chegada às 8 h 25 min.

Alunos saem da aula de informática para buscar material em outras salas, interrompendo outras turmas. N. os encontra e conversam brevemente. Estudantes voltam para a aula.

Estudantes do 3º ano andam pelo corredor em horário de aula. B. os reúne e realiza uma conversa. Alunos voltam para a sala. B. conta que um dos educandos era constantemente chamado a atenção por sair da sala, mas que vem fazendo acordos com os professores para poder jogar futebol nos sábados.

Alguns educandos brigam no intervalo. R. e N. conversam com eles no pátio.

Estudantes sem uniforme foram encaminhados para conversar na secretaria. Funcionários buscam uniformes reserva para eles.

Educando do 2º ano brigou com a professora, que chama B. Aluno diz que foi provocado, que foi xingado pelos colegas e que a professora separou a briga. B. chama esse colega e media a conversa entre eles. Após se acalmarem, voltam para a sala.

Outro educando do 2º ano, K., sai de sala. A atividade de aula era a criação de um boneco de jornal, que carregava consigo. B. o encontra e inicia conversa sobre o boneco. Fala sobre a aula e orienta o aluno a voltar para sala, que aceita. Depois, comenta comigo que os educandos ficam resistentes e defensivos quando o monitor é rigoroso e cobra demais. É preciso, às vezes, deixar o estudante um pouco fora da sala e conversar mais antes de pedir para retornar para sala.

Estudante do 6º ano sai de sala com secretaria sobre colega P., que estava riscando os outros com giz. Secretária orienta ele para buscar ajuda primeiro com o professor de sala. Aluno volta para sala e conversa com a professora, que chama atenção de P. Este não dá atenção para a professora, a ignora e continua provocando os colegas. Professora chama B. e os dois conversam com P. do lado de fora da sala. Sugerem que ele faça atividade fora da sala, pois os colegas não querem que ele volte. Aceita e leva seu material para o refeitório, onde acaba a atividade.

R. realiza conversa no corredor com três garotas do 5º ano sobre uma briga que aconteceu entre elas. Vão para a sala e R. chama uma outra, que havia ficado. Fala com ela sobre a necessidade que ela tem de proteger as amigas, de ajudar umas às outras, mas esse cuidado pode, por vezes, gerar mais conflito do que proteção. Pediu para que observe isso e que, em caso de brigas, chamar algum educador. Aluna volta para sala. R. comenta comigo que essas estudantes vivem em situações bastante delicadas: uma delas mora em abrigo, outra pode ser

encaminhada para abrigo em breve. No fim do dia, R. fala com a irmã de uma delas sobre o ocorrido.

Três alunos do 7º ano estão sem uniforme. Professor pede para irem até secretaria, onde podem pegar uma camiseta emprestada. Secretária me informa que o uniforme faz parte do código de convivência da escola.

Ao longo do intervalo da tarde, N. realizou duas conversas no pátio com o F2.

B., que é responsável por organizar atividades no intervalo, conta que nas assembleias, garotas de diversas turmas relataram que não conseguiam jogar tênis (adaptação do jogo de tênis para o pátio da escola), pois os meninos não davam vez. B. pensou em estratégias para atender a esse pedido e começou a organizar atividades em outros espaços. Assim, muitos dos garotos que dominavam a quadra de tênis se dispersaram em outros jogos.

No jogo de tênis, educando I. se desentendeu com colega sobre as regras do jogo. Trocaram xingamentos e queriam se agredir. R. interveio e conversou com os dois no local. Depois do intervalo, sua professora me contou que I. é um aluno muito inteligente e dedicado, mas que muda facilmente de ânimo e, quando está irritado, gera muitas brigas com colegas.

R. fala que em seu trabalho é preciso manter um papel de respeito, mas que também é importante se integrar e brincar com os educandos para criar relações entre eles.

Assembleia: acompanhei a primeira etapa da assembleia do 5º ano. Foi realizada na sala de informática, através de formulário virtual. Foram realizadas perguntas sobre assembleias anteriores, planejamento do ano, relacionamento entre colegas e professores, atividades no intervalo, educadores de território e sugestões. Os alunos responderam individualmente no computador. A partir das respostas, educadores de território vão organizar planejamento e podem realizar assembleia presencial nas turmas para mais detalhes.

N. conta que realizaram, no ano passado, sete assembleias ao longo do ano. Para turmas de 1º a 3º ano, a assembleia não tem essa etapa de resposta individual no computador, é toda realizada presencialmente, em roda de conversa.

02/05/2016

Chegada às 9 h 10 min.

Aluno do 2^a ano cortou a boca em um esbarrão por acidente. R. ajuda a limpar o sangue e, ao conferir que está bem, o direciona para sala.

Fui conhecer o prédio 2.

Converso com L., estagiário e professor substituto, e com coordenadora do prédio 2, T. Me falam do horário: atendimento em período matutino e vespertino; falam da proposta de contra-turno escolar de forma complementar ao estudo de sala; T. relata preocupação com o espaço limitado: era um espaço do grupo Marista que foi anexado à escola, mas não supriu todas as necessidades - falta espaço de parque apropriado e seguro; mencionam algumas confusões entre alunos na troca de turnos (troca de salas e professores) e na organização da van para o prédio 1; dizem que a tarde costuma ser mais agitada, pois os alunos já chegam cansados de passar o dia na sala de aula; falam da proposta de trazer aulas mais lúdicas para o prédio 2; dizem que a família de alguns educandos é bem presente e acompanha as comunicações da escola, o que costuma refletir no comportamento deles na escola; comentam sobre algumas dificuldades com contratação de professores e rotatividade; falam da tentativa de desvincular o prédio 2 com o que os estudantes chamam de “projeto” - quando o prédio pertencia ao grupo Marista, realizavam ali projetos sociais -, pois isso cria a ideia de não pertencer ao projeto pedagógico da escola.

Estudantes do 4^o ano me mostram as salas e espaços do prédio 2.

Durante a manhã, acompanho L. Acontecem poucas conversas na sala principal do prédio 2. Motivo principal era saída de sala. No fim da aula da manhã, muitos educandos brincam de se pendurar nos corrimãos e colunas do prédio. L. diz que isso já foi motivo de conflito com os professores, mas que hoje há mais flexibilidade com a questão - fazem vista grossa, não deixam as crianças brincar em lugares perigosos.

Descida com a van para prédio 1. Acompanhamento das atividades na quadra e no pátio.

Na quadra, alguns estudantes vieram contar sobre xingamentos para um colega, com motivo de provoca-lo a brigar com outros. Mas outros colegas intervêm, dizendo que deveria ignorar.

Durante o almoço, a educadora do 3º ano diz que está tendo dificuldades para dar aulas, que precisará realizar uma reunião extraordinária com os pais (além da reunião geral, na época de entrega do boletim) em breve.

Volta com a van para o prédio 2. Educando D., do 3º ano não queria ir. Briga com colegas e resiste a chamados dos educadores. R. e C., nova educadora de território, o convencem a ir, dizendo que ele não tem atividade para fazer no prédio 1.

Educandos brincam no jardim do prédio 2. Pequenas intrigas mediadas no momento pelos educadores.

Durante a tarde, acompanho educadora C. Ela confirma que a turma da tarde chega mais agitada e que isso causa mais conflitos com outros estudantes e professores.

Briga entre garotas do 4º ano. Agressões com tapas. Cada uma diz que foi a outra que começou, que estava só se defendendo. Em conversa com educadora T., dizem que o desentendimento já é antigo, que faz tempo que não se dão bem. Estavam fora da sala no momento. Disseram que saíram da aula porque não gostaram da atividade. T. sugeriu que pedissem uma nova atividade para a professora responsável. Depois de se acalmar, combinaram de não levar essa briga adiante e voltar para sala.

L. mostrou a atividade que realizou como professor substituto no 4º ano - uma turma grande e agitada, que os professores costumam ter problemas para apresentar sua aula. A atividade se chamou "Meu Parceiro" e consistia em dividir a sala em duplas. Cada educando deveria fazer perguntas para sua dupla e descobrir sobre ele. Ao fim, apresentavam as respostas oralmente e organizavam um cartaz. Todos os alunos participaram e apresentaram as respostas com bastante entusiasmo. Na avaliação do educador, a atividade promoveu maior integração e fez a sala entender melhor seu relacionamento.

Alguns casos de brigas. Educadora T. leva para tentativa de diálogo em sua sala, mas resultam impossíveis. Faz anotações na agenda e encaminha para casa.

Três educandos não queriam ficar em aula. Educadora T. disse que eles são casos que são mandados para lá por diferentes motivos e que não se trata só de permanência em sala. Deixou que os estudantes ditassem o que deveria ser escrito na agenda. Eles colaboram e pedem para escrever de fato o que aconteceu.

Perguntei sobre a reação da família quando recebe bilhetes assim. Disseram que ficam de castigo, um deles que fica sem videogame na semana. Com bilhete na agenda, voltam para sala.

A turma do 3º ano estava na casinha quando outra turma chegou e mandou o 3º ano embora. Houve xingamentos. Educando D. bateu no colega com um brinquedo. Outros colegas revidaram em D., mas bateram também nos professores que tentavam separar a briga. Foram todos levados para a coordenação para diálogo. Educadora C. busca acessá-los. Diz que eles já foram chamados por brigas há pouco tempo atrás, que percebeu que muitas vezes não conseguem controlar a raiva. Não foi possível conversar, foram encaminhados para casa. Foi pedido para os responsáveis que acompanhem os alunos no outro dia, para que os educadores possam conversar com a família. Depois de irem, educadora me contou que D. perdeu um irmão mais novo recentemente. Outro deles sabe-se que é castigado com tapas pelo pai em casa. Nesses casos, a saída para casa deve ser evitada, só usada quando não há alternativa.

Equipe do prédio 2 me conta que muitos alunos, depois de sugestão da escola, passaram a consultar psicólogo. Educandos sabem disso e tentam, quando podem, auxiliar. Buscam conversar sobre sentimentos, relacionamentos, rotina, atividades em casa.

Educando F., por exemplo, trouxe diagnóstico de transtorno bipolar. Em uma ocasião, se machuca de propósito, se bate contra objetos. Diz que está com muita raiva, está “quente”. Sai da sala quando não gosta da atividade proposta. Gosta muito de computadores, leva jeito para jogos eletrônicos. Diz que gosta também de desenhar e dançar. Educadora C. diz que tem muito potencial para usar recursos audiovisuais, mas que a turma, muitas vezes, não consegue acompanhar seu interesse e a escola não possui um currículo adequado para sua necessidade.

Um dos educandos da sala de educação sai da sala. Educadora pede que passe um tempo fora para esfriar a cabeça. Ele conta que estava jogando nos computadores quando a professora pediu sua atenção. Nesse momento, xingou a professora. Toma uma água, bate na porta e pede desculpas para a professora, pede para voltar para a aula.

Educadora T. me conta que não acredita que consegue realizar uma plena educação para a paz, pois há circunstâncias que passam do alcance da escola

(violência, serviços públicos, qualidade de vida). Educador L. também comentou algo semelhante.

Caso do aluno T., que bateu em três colegas. É o mais alto e mais forte da turma, muitas vezes faz da força sua autoridade. Quando eu e educadora C. chegamos no jardim, estava chorando, abraçado no professor. C. disse que família do estudante não aceitou a transição da escola para o grupo Marista, que acha que a equipe o culpa por tudo e, por isso, diz para o filho reagir com força aos colegas e professores. Quando a mãe é chamada para reunião, discute com os funcionários.

Sala da dança, professor separou alguns estudantes que estavam interrompendo a aula. Educadora C. percebe que haviam alguns alunos com quem havia feito um acordo de comportamento. Relembra o acordo e pede para o professor dar mais uma chance.

Educadora C. diz que, junto com L., tiveram a ideia de mandar bilhetes positivos: avisos na agenda avisando que alunos melhoraram o comportamento. Educandos contam que, por causa de bilhetes positivos, ganham presentes dos pais ou podem fazer um passeio diferente no fim de semana. Muitos estudantes melhoraram bastante o comportamento depois.

Educadora C. diz que observou alguns casos de machismo, como garotos abusando da força e batendo em garoas. Diz que também já observou casos de homofobia.

09/05/2016

Chegada às 7 h 40 min, no prédio 2.

Educadora B. relembra o fato de que algumas crianças consideram as aulas do prédio 2 como projeto social dos Maristas. Isso dá a impressão de que são momentos opcionais, e não complementares às aulas do prédio 1. C. fala que educandos que frequentam o prédio 2 costumam apresentar um melhor rendimento nas notas e convivem com mais tranquilidade com colegas e professores.

Educanda G., do 4º ano, sai de sala. Diz que não quer participar da aula por não gostar do professor. Fala que a turma implica com ela, a chama de apelidos que não gosta. Diz também que não se sente confortável na aula, pois tem vergonha de se expor. Equipe deixa que ela fique na sala principal lendo livro. Ela volta para

turma na aula seguinte. Educador L. diz que ao mesmo tempo que ela é provocada pela turma, também provoca outros, que a situação não é tão simples.

Educadora B. diz que estudantes se sentem mais livres para sair de sala no prédio 2 porque a dinâmica das aulas são mais livres e não seguem rigidamente um programa preestabelecido.

Outros casos de estudantes fora da aula. Educadores L. e B. buscam conversar, falar a importância de acompanhar a aula. Alguns voltam, outros não.

Durante o lanche, educadora G. menciona que a presença e participação dos pais ou responsáveis faz bastante diferença na atitude do educando com a escola, com colegas e com os funcionários da escola.

Professor do 1^a ano realiza autoavaliação com educandos. Deixou a turma livre com jogos e livros na sala principal e chamava um por um para responder a avaliação. Educandos respondiam sobre a aula (o que gostavam, se tinham sugestões), sobre o que aprenderam, sobre o professor e sobre seu comportamento. A autoavaliação era parte do conselho de classe, que será apresentado na semana seguinte.

Acontece uma discussão entre os educandos do 1^o ano. Algumas educandas não envolvidas intervieram de forma a tentar dialogar sobre o acontecido, do mesmo modo que fazem os educadores. Buscaram dar a palavra aos envolvidos e buscar uma solução ou acordo ao final. Educador L. disse que ele e outros educadores incentivam nos educandos a cultura de diálogo e não depender somente dos educadores - exceto para casos complicados ou de agressão física, que muitas vezes envolve questões mais profundas.

Educando C. jogava nos computadores quando a professora tentava apresentar a aula. C. se negava a participar. Quando a professora foi mais insistente, C. a xingou. Professora pediu para que saísse da sala. Em conversa com educadora B., disse que acha injusto que outros colegas também possam jogar nos computadores, mas que só ele é chamado a atenção. Mas depois confirma que os colegas que estavam nos computadores já haviam terminado a atividade e a professora deixou que jogassem. C. ficou na secretaria para se acalmar e depois voltou para a aula.

Educando R. xingou colega e os dois se agrediram. O professor pediu para R. sair de sala. Educador L. buscou R. e tentou começar conversa, dizendo que vários

professores relataram que o comportamento de R. está atrapalhando a dinâmica da turma. R. quer voltar para a aula, pois diz que gosta da atividade. L. deixa que volte, mas pediu cooperação. R. disse que vai tentar agir diferente, não provocar os colegas. Volta para a sala.

Quatro educandas das turmas mais novas, atendidas pela educadora B. na sala da coordenação do prédio 2. Conversa em círculo.

Alunas do 4º ano estão fora da sala, brincando no corrimão próximo do portão. Dizem que não querem ficar em sala porque um colega está provocando e empurrando os outros. Ficam na sala de leitura.

Educadora B. fala sobre algumas turmas que estão manifestando interesses sexuais. Diz que está organizando uma aula sobre o assunto com auxílio de profissionais do Serviço Social do Comércio (SESC), especialistas no assunto. Fala que o assunto é delicado, mas que não pode virar tabu e passar sem as devidas orientações.

Coordenadora D. faz assembleia com turma do 4º ano da manhã. Depois da reunião, conta para mim que são uma turma criativa, inteligente e com muito potencial, mas que vem recebendo relatos de que a turma não consegue escutar os colegas e os professores. Há muitos educandos que querem ser líderes na sala e isso acaba gerando conflitos. No ano anterior, a turma realizou ótimos projetos, mas neste ano sente que falta a sensação de começo, meio e fim nas atividades. Diz também que ultimamente a turma tem cooperado na base de acordos e negociações.

No intervalo de almoço, observei uma discussão na quadra. Um grupo estava falando mal do colega A. pelas suas costas. Esse educando escuta e vai tirar satisfação. O grupo o ignora e ele sai para o outro lado da quadra. Estava chorando, ficou bastante chateado com o acontecido. Um colega vem consolar e faz companhia durante o resto do intervalo.

Na espera da van, dois educandos do 3º ano estavam brigando. Um deles enforcou o outro. Educadores R. e B. precisam separar a briga e segurar os alunos para que não voltem a brigar. Não se acalmam. Encaminharam para a secretaria, onde chamou-se os responsáveis para levar para casa.

À tarde, no prédio 2, vários alunos saem de sala. Dizem que estão tristes porque uma funcionária se desvinculou da escola. Por essa razão, não querem ficar

em sala. Educadores R. e B. conversam com eles sobre o que sentem. Alunos voltam para a sala depois.

Educando L., do 4º ano, brigou com a professora em sala e saiu bastante irritado, chutando portas. Disse que não quis fazer as atividades da aula, que a professora chamou sua atenção por estar conversando, agitando outros colegas e desconcentrando a turma. Educador R. disse que havia feito um acordo com ele, que a consequência agora seria encaminhar para a casa. Ligou para a mãe de L. Quem vem buscar é uma prima. R. diz para a prima que é a mãe quem deve vir buscar, pois quer conversar sobre a situação do aluno. A mãe aparece depois. R. me conta que a mãe do educando costuma evitar de conversar com a escola quando consegue.

Nesse dia, por causa de algumas ausências de educadores, a equipe disse que não está conseguindo parar e ter diálogos com os educandos com a devida calma e tempo. Avisaram para os educandos sobre a situação. Por isso, estão sendo mais rígidos e encaminhando mais alunos para casa que o normal.

Educando S., do 3º ano, estava com bastante raiva. Havia discutido com um colega e, antes de brigar, a professora pediu que saísse da sala. Educador R. o recebe e começa conversa na sala da coordenação. Consegue acessá-lo com brincadeiras e desenhos. Mesmo mais calmo, ainda diz que vai brigar com o colega quando voltar para sala. Havia também descumprido um combinado sobre comportamento. R. o encaminha para casa. Depois me diz não manda educandos para casa quando estão agitados, pois com isso não compreendem as razões e consequências envolvidas. Diz que tenta acalma-los antes.

Educandos do 3º ano brigaram na sala de aula. Um deles fez uma ameaça e o outro o bateu. Conversaram entre si, sem intermediação de professor, e se entenderam.

Educando do 2º ano sujou a mesa de pintura com tinta de propósito, ao fazer bagunça. Educador R. buscou pano e produto de limpeza e o educando logo limpou onde havia sujado. Não foi preciso discussão, o educando soube que havia se excedido e limpou sem reclamar. Depois voltou para a atividade.

Educadora P., professora da aula do 5º ano, estava dialogando com duas educandas no fim da aula. Não soube do que se tratava. Estudantes fazem um

acordo entre si e com a professora: não levar a discussão adiante, tentar conviver sem brigar.

23/05/2016

Estudantes do lado de fora do prédio 2, esperando o horário de entrada. Um deles, que está gripado e com dor de cabeça, entra na sala principal para tomar água.

Educadora D. me conta que estão organizando as turmas em oficinas de sua escolha. Fazem essa divisão todo ano, dessa vez tomou um pouco mais de tempo. Educandos já escolheram as oficinas que mais gostam. Coordenação está organizando de acordo com possibilidades de turma e horários. Essa mistura de turmas não inclui o 1º ano, pois são muito novos, não acompanham a aula como os mais velhos. Além disso, ainda estão em fase de se enturmar com seu grupo e de conhecer a dinâmica da escola.

Educandos do 5º ano pediram para se misturar com a turma do 4º e participar da aula. Educadora D. disse que ainda não houve a divisão de turmas nas oficinas.

Educando do 2º ano saiu bravo da sala. Os educadores estavam ocupados. Perguntei o que aconteceu e como estava se sentindo, mas não respondia. Foi até onde estavam os livros e pegou um sobre os planetas. Folheou um pouco, comecei uma conversa sobre as ilustrações do livro. Se acalmou. Depois me contou que queria ver um vídeo nos computadores, mas a professora não deixou, pois estavam fazendo outra atividade. Um colega veio e avisou que a turma estava no jardim. Educando voltou para a turma com o colega.

Duas turmas brincavam no jardim. Um grupo fazia brincadeiras sobre personagens de filmes. Um estudante da turma mais nova queria participar, mas o grupo não queria deixar entrar. Um dos membros do grupo falou que não estava certo, que deviam deixar brincar junto.

Educador L., professor substituto, precisou assumir a turma do 1º ano. Planejava fazer uma atividade, mas a turma não parou para ouvir. Tentou reuni-los para conversar e explicar a proposta, mas não conseguiu. Estavam agitados, queriam correr, fazer atividades mais energéticas. Educador cedeu a vontade da turma, os deixou livres e trouxe almofadas e brinquedos. No fim da aula, houve uma briga: um dos alunos agrediu o colega, que revidou e bateu em outros dois.

Educador L. e eu separamos a briga, mas ainda houveram xingamentos. Levamos para a coordenação, onde a educadora B. tentou criar uma conversa.

Logo no início da tarde, no prédio 2, três educandos do 3º ano brigam. Por causa de uma briga anterior, um deles chamou o irmão mais velho para ameaçar os outros. Educadora B. realiza conversas individualizadas.

1º ano estava no parque, em frente ao prédio 2. Quatro educandos tentaram se esconder no terreno de trás (onde há um mato e a descida do morro). Educadora C. realiza conversa com eles. Um deles não responde à conversa e não se acalma. Saiu da sala onde acontecia a conversa e chutou os móveis da escola. Educadora encaminhou para casa.

Educando do 2º ano, no refeitório do prédio 2, bateu em vários colegas. Professora chama educadora C., que tenta realizar conversa no local. Educando não responde no começo. Acesso com ele através de perguntas sobre o que gosta de comer.

Estudantes do 4º ano saem de sua aula e ficam na sala de informática. Não usam o computador, só usam a mesa para fazer a atividade que a professora passou. Não queriam ficar com a turma.

Pai de G.A. vem buscá-la. Chega bastante alegre, deseja boa tarde para todos os educadores. Ao encontrar com a educadora B., pergunta sobre a filha, quais atividades participou, como foi seu comportamento, etc. B. me informa que o pai é muito presente e interessado na escola, que gosta muito do trabalho realizado. Diz que é muito agradecido aos professores e coordenadores.

30/05/2016

Coordenação organiza caronas entre os funcionários devido à greve de ônibus em Florianópolis.

Educandos D. e S., do 3º ano, brigaram logo no início da aula. Mesmo após educador B. separar a briga, D. continua agitado e quer bater em S., que aproveita a confusão e entra em outras salas. D. diz que sua briga com S. é antiga, que todos os dias eles se xingam e trocam tapas. B. conversa, espera o aluno se acalmar e pede para voltar para aula ou, se não quiser, para pegar a atividade e fazer em uma sala separada. B. me conta que a sala do 3º ano tem muitos conflitos porque tem muitas lideranças disputando autoridade. Diz também que a professora encarregada pela

turma tem feito um ótimo trabalho, que em sua aula os alunos participam e não se chocam. É nas aulas de outros professores que os estudantes “soltam sua energia”. O educador observa também que em muitos casos, vários alunos implicam com D. por ser “esquentado” (perder a calma com facilidade) e se juntam contra ele. Diz que essa situação é repassada para a coordenação e para os professores em assembleias para pensar em meios de mudar.

Para B., 3º ano tem melhorado bastante nos relacionamentos uns com os outros ultimamente. O 4º ano também é agitado, fazem muita bagunça em grupo. Mesma situação se observa no 3º ano da tarde. No 1º ano, os educandos, por serem bem novos, ainda estão aprendendo a se relacionar em grupo.

B. me conta que o aluno N., do 1º ano, é constantemente chamado para conversas por brigar com colegas de sala. É o mais alto e mais forte da turma e usa essa vantagem para se impor. Em uma semana recente, foi preciso ser encaminhado para casa quatro vezes. O serviço social e a escola foram falar com seu avô, seu responsável. O avô o defendia, dizia que ele só respondia às provocações dos colegas. Educadores B. e R. vem tentando convidá-lo para as atividades do horário de convivência, mesmo com alunos de outras turmas, e dizem que estão começando a ver uma melhora na sua reação em aula. Observaram que quando N. participa de atividades com estudantes mais velhos, não provoca brigas como faz com sua turma.

S. saiu de sala mais uma vez porque brigou com uma garota. Conta para B. que estava brincando com uma amiga e que ela entendeu que estavam brigando, foi defender. S. estava bravo e não queria conversar. Educador B. o levou para o pátio para conversar e tentar acalmá-lo. S. viu seu colega T., que havia saído para tomar água, e o provocou por xingamento. T. ficou bravo e foi bater S. T. é grande e forte, foi preciso chamar outros educadores para impedir que batesse no colega. T., chorando de raiva, diz que foi S. quem começou a provocar. No corredor, D., da mesma sala, tenta conversar com T. e acalmá-lo. Educador R. elogia a atitude, diz que D. é muito bom em conversar e ajudar os colegas quando quer.

T. não volta para sala. Entra na turma do 1º ano, onde tem um primo, e fica lá para observar a atividade. O professor do 1º ano o recebe e tenta conversar sobre voltar para sua turma.

Educando A, do 4º ano, estava interrompendo a aula. Chama educador B. para tirá-lo de sala. A. diz que estava sim conversando na aula, mas que não estava atrapalhando, que a professora não tinha razão para tirá-lo de sala. B. o acompanha para a secretaria, pois A. já havia descumprido um combinado.

Após o intervalo, diversas turmas do F2 demoram para entrar na sala. Só entram quando chega o professor. O Educador B. diz que antes saiam também na troca de professores, o que não acontece mais.

Educando T., 3º ano, que havia brigado mais cedo, quer voltar para sala. Bate na porta, chama a professora e pede para entrar.

Da mesma turma, educando D. brigou em sala. A professora chama educador B. e diz que já tentou dar chances, conversar, combinar acordos, mas que D. se recusa a escutar. B. o leva para a secretaria para ser encaminhado para casa.

Educandos do 4º ano saem da sala sem avisar o professor. No corredor, gritam e batem nas portas de outras turmas. Educador B. vai tentar conversar com eles, mas o grupo corre para o andar de baixo.

Estudante L., do 4º ano, entrou na sala do 3º e bateu no rosto de G.A. Educador M. realiza conversa com L. e com a aluna agredida na secretaria. L. diz que G.A. o xingou mais cedo. L. é encaminhado para casa. G.A. fica na secretaria para beber chá e depois volta para turma.

Educando S. brigou novamente, dessa vez com O. Em conversa com B., diz que o colega o havia xingado e fez brincadeiras que não gostou. B. consegue criar diálogo, acalmar a briga e orientá-los a voltar para a sala.

Três alunos do F2 estavam matando aula no banheiro. Eram duas meninas e um menino. Quando educador B. abre a porta para pedir para voltarem para sala, saem correndo para fora. B. avisa a coordenadora.

Aluno do 8º ano saiu de sala porque discutiu com professora por ter jogado sua borracha em colegas. Ficou fora de sala, nos corredores. Educador B. falou com a professora. Tentou conversar com o estudante, mas não conseguiu criar diálogo. Falou com a coordenadora e o educando foi encaminhado para casa.

Educando F., do 2º ano, que tem laudo de personalidade bipolar, estava muito triste, chorando na fila da van. Eu e educadora H. tentamos conversar, perguntamos o que houve. Ele disse que queria ir no banco da frente, mas que não havia pedido. Estava triste porque ninguém conseguiu adivinhar. Colegas que estão por perto

também conversam. F. se distrai com um jogo inventado por um colega e esquece a situação. Na próxima van, educador R. o coloca no banco da frente.

Educadora V. conta sobre a situação de vulnerabilidade que a família de muitos educandos enfrenta. Educando J.A., por exemplo, foi abandonado pela mãe, vive com a avó e passa a noite toda na rua. É carinhoso com todos, mas se agita em aula por não conseguir acompanhar as atividades e sai muito de sala. V. diz que ao fazer isso, está pedindo por atenção. Em outra situação, um educando, no dia de seu aniversário, viu sua mãe ser presa. Sempre que chega a data, se sente muito triste.

Três educandas do 4º ano saem da sala e descem em direção ao pátio. Logo em seguida, a professora pede para educador B. conversar com elas, pois estão agitando a turma e interrompendo a aula. B. diz que no começo do ano, apenas uma delas costumava provocar os colegas e sair de sala. Mas agora ela formou um grupo com as outras duas. Saem de sala quase todos os dias. Não se incomodam de ser encaminhadas para casa ou com avisos para os responsáveis.

Educando do 6º ano sai de sala para beber água. Educador B. diz que ele é uma das lideranças da turma. Tem muita atitude, mas seu comportamento, muitas vezes, prejudica a aula. É um dos mais velhos, mas está atrasado nos estudos com relação ao ritmo da turma, principalmente com a leitura. Por não acompanhar bem a aula, sai de sala bastante frustrado. O serviço social e a equipe da escola sabem que sua situação em casa é complexa e que ele traz muito disso para sala. B. diz que a escola fará uma reunião para pensar em alternativas para ajudar seu aprendizado. Talvez mudá-lo de turma. B. diz que pensou em aproveitar sua energia e interesse no esporte para pedir sua ajuda na organização de atividades no horário de convivência.

Três educandos do 3º ano saem de sala e fazem barulho no corredor. Jogam uma bolinha de tênis nas portas de outras turmas. Educadores B. e H. dizem que esses três estão constantemente saindo de sala e fazendo coisas do gênero. H. conversa com eles. Levam anotação nas agendas. Dois deles voltam para sala. Um deles é encaminhado para casa, pois se recusou a conversar e não quis deixar a bolinha com os educadores.

06/06/2016

Chegada às 7 h e 40 min.

Sala do 2º ano com infiltração de água, vazamento da caixa d'água que fica em cima. A turma tem aula na sala de criação digital.

Uma professora não pode ir nesse dia. Educador M. a substitui e passa para as turmas uma atividade deixada pela professora. Educador B. diz que normalmente os professores que faltam um dia deixam atividades designadas para as turmas. Mas quando não deixam, os professores substitutos costumam levar a turma para quadra para fazer atividades físicas (já que alguns possuem formação em educação física) ou no parque municipal que fica em frente ao colégio.

No 3º ano, três alunos correm para o banheiro no começo da aula. Logo em seguida, uma colega os acompanha. Educador B. pede para voltarem, que o professor só havia deixado ir um de cada vez. S. resiste para voltar. Entra em outras salas. Logo que entra, sai de novo, dessa vez carregando a mochila de uma colega. B. busca S. e devolve a mochila. Começa a conversar com S., que diz que não gosta de ficar em sala porque acha a aula chata. S. está com um machucado no braço e pede para ir na secretaria fazer um curativo. A equipe da secretaria combina de fazer se S. se comprometer a voltar para sala.

Educando N. está no pátio, em conversa com educadora. Diz que não quer ficar em aula, que prefere ir para a biblioteca e ajudar a organizar livros. Professora conversa com bibliotecária e deixa que N. ajude com os livros.

Educando S. sai de novo de sala. Educador B. deixa. Diz que às vezes é melhor deixar o aluno um pouco fora de sala e que volte por conta própria do que ir sempre atrás. Quando se insiste, os educandos criam resistência. Além disso, pode surgir uma demanda mais urgente no corredor. Se o educando sai sozinho, não incomoda e não faz bagunça no corredor, B. deixa que fiquem um pouco.

Depois do intervalo, educando do 5º ano não quis voltar para a sala. Quis ficar deitado na casinha. Educador B. tenta conversar. Vê que o aluno está cansado, que não quer incomodar, só ficar um pouco sozinho. Estudante diz que vai voltar para aula depois.

S. e T., do 3º ano, estão fora da sala, brincando no corredor e entrando na sala do 2º ano (sala com água). Com S., tentamos conversar e fazer um acordo para voltar para sala. Diz que vai cumprir, mas logo foge, corre para o andar de baixo. Educador B. avisa para a coordenadora sobre os dois. Depois, S. volta para a sala acompanhado pela coordenadora. T. volta sozinho mais tarde.

Educadora do 3º ano conversa em roda com a turma. Os alunos estão chateados porque estava agendado um passeio no parque, mas foi cancelado por causa da chuva. Conversam sobre sentimentos. Educadora fala que não pode levá-los na chuva, mesmo que fraca. No fim, combinam o passeio para uma nova data.

No momento de convivência, educandos S. e D., do 3º ano, brigam. Colegas se juntam para proteger S., que estava se machucando. Educador R. tenta conversar com os dois, mas não consegue juntá-los sem briga. Leva D. para conversar individualmente. Mais tarde, D. foi encaminhado para casa porque não foi possível realizar diálogo.

Educando do 8º ano, na aula do professor substituto M., saiu de sala. M. chama educador B. e diz que o aluno não quis fazer a atividade e que estava incomodando os colegas. B. pediu para o estudante descer, mas ele recusou. Chamou a coordenadora, que conversou com o educando, fez uma notificação em sua agenda e o encaminhou para casa. Ela disse mais tarde que o aluno vinha tendo comportamento parecido com outros professores e que havia um acordo para tentar agir diferente.

Professora do 7º ano chama educadora V. por questão das balas. Toda a turma está comendo balas e trocando entre si, interrompendo a aula e fazendo sujeira com o papel. Faz parte das regras básicas de convivência não comer doces na sala. Os educandos sabem disso, já foi falado em assembleias de turma. V. deixa que acabem essa bala, faz um pedido para que não comam mais.

Educadora do 6º ano pede para chamar a coordenadora para dialogar com a turma. O grupo está agitado, gritando e andando pela sala. Não escutam a professora.

7º ano, professora instalou um projetor e vai passar filme para a turma. É um filme pesado que aborda um tema polêmico. Me conta que, em aula anterior, já havia explicado o porquê da linguagem e das cenas complexas, também fazendo um debate prévio sobre o assunto. Turma se organizou para assistir ao filme: alguns ficaram em suas cadeiras, outros estenderam um tapete no chão e se sentaram em almofadas - professora os deixou livre para se acomodar como preferir. Alguns alunos me falaram que gostam muito de aulas que usam filmes para trabalhar a matéria.

ANEXO A - RELATÓRIO DE ATIVIDADES TERRITÓRIO 2015

Relatório de Atividades Território 2015

Mariana Carpes e Paulo Roberto do Espírito Santo

Introdução

O cerne do trabalho do educador de território está na articulação dentro do espaço escolar. Através da sua atuação, perpassa muitos espaços e instâncias, ouvindo, observando e articulando as questões pedagógicas com o corpo docente, educandos, serviço social e equipe gestora. Nesse sentido o educador de território se articula para:

- Promover a escuta e diálogo com os educandos, fortalecendo os princípios democráticos participativos e de construção de regras e códigos coletivamente;
- Contribuir para a promoção da conscientização e sensibilização de toda comunidade escolar a respeito do contexto em que a escola está inserida entendendo o educando enquanto um ser integral, buscando compreendê-lo enquanto um indivíduo que faz parte não apenas de um contexto social, mas de uma sociedade;
- Contribuir para a discussão sobre a mediação de conflitos fortalecendo as premissas da justiça restaurativa dentro do espaço escolar, trabalhando dentro da perspectiva da horizontalidade, acolhimento, responsabilidade, reconhecimento e legitimação;
- Contribuir para o processo de socialização na escola, promovendo momentos de convivências garantindo o direito ao brincar, onde trabalhamos a solidariedade e cooperação;

É importante ressaltar que o papel do educador de território é realizado via as **Assembleias Estudantis**, onde garantimos o espaço de escuta e diálogo de todos, além disso, através da realização do **Encontro dos Representantes** de turma garantimos formação política e participação institucional dos educandos democraticamente eleitos. Na promoção dos **Momentos de Convivência** garantimos o direito ao brincar e contribuimos para o processo de socialização dos educandos. O processo de socialização é também trabalhado via as **Mediações de Conflitos**.

Assembleias

O objetivo principal das assembleias neste ano foi contribuir para o processo de aproximação entre a gestão da escola e os educandos do C. E. M. Lúcia Mayvorne. Desde o



início do seu trabalho – em 2012-, o território têm se dedicado a ações que contribuem para o processo de construção de relações mais horizontais na comunidade escolar: em seu primeiro ano, com a construção coletiva do código de convivência da escola e o início das assembleias estudantis, e no segundo e terceiro ano dando continuidade ao trabalho da promoção da participação e escuta dos educandos fortalecendo as assembleias através de uma sistematização maior dos dados e vozes dos alunos.

Para este processo de maior sistematização, o território tem se utilizado cada vez mais das ferramentas da educomunicação que não auxiliam apenas na organização dos dados (como o Google Drive), mas que também promovem diferentes repertórios para as vozes e ideias dos nossos educandos. Cada vez mais, o território tem explorado as diferentes linguagens possíveis para realização da escuta qualificada. Desde a escuta diária, nos momentos de convivência e mediações de conflitos, até a aplicação de questionários, produções de vídeos e apresentações artísticas e culturais.

Este aprimoramento do processo de escuta não poderia ser diferente, já que o cerne do trabalho do educador de território é a promoção de uma escola mais democrática e participativa. Se no ano de 2014 o território se debruçou sobre os direitos dos educandos através do fortalecimento do processo de escuta e da significação cada vez maior das assembleias¹, este ano, as assembleias tiveram dois objetivos principais: a aproximação dos educandos à gestão da escola e o fortalecimento das responsabilidades destes com o espaço escolar.

Nesse sentido, as assembleias continuaram seu processo de escuta através essencialmente das rodas de conversa. Mas, tiveram como “pano de fundo” temáticas que remeteram as responsabilidades dos educandos, tais como **“A escola que temos”** ou **“A turma que somos”**. Outras assembleias tiveram como foco principal a relação da gestão da escola com os educandos e contaram com dados da gestão administrativa, já que na maioria das vezes não foi possível contar com a presença da gestão. O objetivo principal foi a valorização do C. E. M. Lúcia Mayvorne e a conscientização dos educandos além da reflexão sobre a qualidade da educação no contexto de sucateamento da educação como um todo (Infantil,

¹ Lembrando que as assembleias do ano passado tiveram como norte os direitos dos educandos. As metodologias utilizadas focaram na escuta das opiniões, críticas e sugestões dos educandos. (Dinâmica do felicitoso e crítico/ questionários de avaliação- cardápio e assembleias, questionário de sugestões e opiniões – música, aulas expositivas sobre assembleias estudantis).

Fundamental, Médio e Superior). Outras assembleias tiveram como temática o Código de Convivência (trabalhado de forma lúdica) enquanto outras buscaram contribuir para o processo de reflexão sobre projetos de vida. A seguir é possível observar os quadros das assembleias por segmento e temática:

Quadro 1. Assembleias FI

MÊS	TEMÁTICA
Fevereiro	Código de Convivência Apresentação e Vídeo Clip do Código de Convivência.
Março	Combinados de turma com os primeiros, segundos e terceiros anos. 4ºS E 5ºS anos- integração com jogos cooperativos.
Abril	O que é o sistema de governança? Como as decisões da escola são tomadas? O que faz o representante de turma? Eleição dos Representantes
Maio	Feedback da pesquisa sobre a alimentação feita no ano anterior. Socialização dos dados administrativos e financeiros sobre a cozinha. Temática: Merendas Escolares no Brasil.
Junho	Reflexão sobre a Escola que temos. Socialização dos gastos para manutenção da escola.
Agosto	Integração dos grupos e Confecção dos desenhos do Jogo da Convivência. Escuta Plano de Ação 2016 com os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos.

Setembro	Assembleias não realizadas com este segmento neste mês.
Outubro	Fortalecimento do código de convivência da escola buscando estratégias lúdicas, através do jogo construído no mês anterior ² , o “JOGO DA CONVIVÊNCIA”.
Novembro	Avaliação do Ano de 2016 4ºs e 5ºs anos

Fotos 1. Assembleias FI



² O jogo foi construído durante as assembleias do mês de agosto (FI) e foram terminados durante o encontro de representantes do mês de setembro.



Quadro 2. Assembleias FII

MÊS	TEMÁTICA
Fevereiro	Código de Convivência Apresentação e Vídeo Clip do Código de Convivência.
Março	Dinâmica de Integração entre docentes e educandos. (Dança Circular Irlandesa)
Abril	O que é o sistema de governança? O que faz o representante de turma? Eleição dos Representantes
Maiο	Feedback da pesquisa sobre a alimentação feita no ano anterior. Socialização dos dados administrativos e financeiros sobre a cozinha. Temática: Merendas Escolares no Brasil.
Junho	Reflexão sobre a Escola que temos.

	Socialização dos gastos para manutenção da escola.
Agosto	Pesquisa Musical com os educandos ³ .
Setembro	As assembleias estudantis não foram realizadas com esse segmento neste mês.
Outubro	Reflexão sobre as perspectivas e sonhos de cada turma, Diálogo sobre os diferentes caminhos, Identificação dos interesses formativos para a Jornada Ampliada.
Novembro	Avaliação do ano e do trabalho do território via questionário no google drive.

Quadro 3. Fotos Assembleias FII



³ Essa pesquisa fez parte do projeto (Canais de Comunicação) em parceria com alguns docentes do FII (incluindo a Jornada Ampliada), mas por conta de muitas demandas, a equipe do projeto não conseguiu colocar em prática todo planejamento. Porém, a lista das músicas está finalizada e será colocada nos intervalos desde o início do ano de 2016.



Apontamentos para 2016

As assembleias de 2015 contribuíram para o processo de transparência da gestão da escola num movimento de aproximação e desmitificação de dados administrativos e papéis desempenhados por alguns profissionais do C.E.M. Lúcia Mayvorne, além disso, algumas temáticas deste ano colaboraram para ações de valorização da escola como um todo, desde a estrutura física até recursos humanos.

Um desafio para o próximo ano é pensar junto à equipe gestora a necessidade e prioridade do território em relação ao processo de construção do sistema de governança. É preciso refletir e definir junto ao grupo: O sistema de governança é prioridade para o C.E.M. Lúcia Mayvorne? Se sim, de que forma o território pode atuar para a construção e implementação deste sistema?

Estas questões se tornam pertinentes na medida em que no decorrer deste ano o território criou expectativas nesse sentido, já que no discurso da equipe gestora essa implementação seria prioridade em 2015. A partir desse discurso pensou-se e planejou-se ações junto aos educandos dentro do desenho proposto de gestão e participação. Se por um lado é importante apontar essas questões também é importante lembrar que a não implementação do sistema pensado não é necessariamente um problema já que são processos que são construídos, pensados e repensados a cada dia. Apesar disso, é importante estabelecer as prioridades para o próximo ano para que o território possa contribuir ativamente no processo de construção da participação democrática de todos os segmentos do C.E.M. Lúcia.

Outro ponto a ser pensado no próximo ano é participação e envolvimento de todo corpo docente no processo de participação democrática dos educandos. Para o ano que vem o território buscará envolver os docentes nos processo de planejamento dos encontros para que



haja apropriação desse momento, além de identificação e proximidade entre educadores-educandos.

Outra alternativa a se pensar para além do planejamento em conjunto é a periodicidade das assembleias, ou seja, estas poderiam ocorrer ao menos duas vezes ao mês, uma sob responsabilidade e condução do território- já em parceria com os docentes- e outra sob responsabilidade e condução dos docentes- desta vez em parceria com o território. Esse movimento de parcerias pode ser entendido com um primeiro momento de apropriação das assembleias por parte dos docentes.

Como um processo paralelo, o território poderia realizar em parceria com o serviço social um bloco de formação para a equipe de docentes sobre justiça restaurativa com foco nas mediações de conflitos escolares e valores democráticos no espaço escolar. Essa formação seria importante para a desmistificação da ideia de que o papel da horizontalidade e diálogo é apenas do educador de território. Para a construção de uma escola verdadeiramente democrática é preciso que certos valores e objetivos sejam claros para toda equipe, desde a equipe administrativa até os docentes e coordenações pedagógicas.

Proposta temática dos encontros e assembleias: cultura da paz

Para 2016 a proposta dos encontros de representantes e assembleias é trabalhar com a temática CULTURA DA PAZ visando a promoção de práticas saudáveis de convívio consigo mesmo, com o outros e com o planeta através de um visão holística que utiliza-se de metodologias pedagógicas, dialógicas, dialéticas e cooperativas. Para isso alguns pontos serão necessários: respeitar à vida, rejeitar a violência; ser generoso; ouvir para compreender; preservar o planeta; redescobrir a solidariedade.

Encontro de Representantes

O objetivo dos encontros com os Representantes de Turma deste ano foi prepará-los para participar das reuniões com a Gestão Ampliada e Comissão da Comunidade. O objetivo e intenção era que os educandos participassem de forma plena, apropriando-se não somente do espaço, mas dos temas que são abordados nesses momentos.

Durante as assembleias de turma do mês de abril, ocorreram as eleições para os representantes de turma onde realizamos uma atividade de conscientização sobre os valores e responsabilidades que um representante de turma tem, além disso, neste ano ao contrário dos

anos anteriores, a votação foi secreta, esta mudança foi muito positiva, pois pudemos perceber maior seriedade e individualidade na escolha evitando a necessidade de refazer, eleições posteriores⁴.

Outra mudança positiva neste ano foi a inserção dos 4ºs e 5º anos nas reuniões junto aos representantes de turma do Fundamental II, pudemos perceber maior envolvimento e crescimento significativo dos representantes destas séries ao aprender com os colegas de séries mais avançadas.

A partir do objetivo de apropriação das reuniões com a gestão pensou-se três grandes temáticas chaves para cada trimestre: **“Como é a participação na escola?”**. Para o segundo a temática: **“Como é a participação na minha comunidade?”** e para o 3º trimestre, a temática: **“Como é a participação na minha cidade, estado e país?”**.

Estas três temáticas foram pensadas no início do ano, porém ao longo do processo outras demandas se tornaram mais importantes (participação na conferência municipal dos direitos da criança e dos adolescentes). Além da demanda da Conferência Municipal percebemos ao longo do ano a impossibilidade da participação dos representantes de turma nas reuniões da gestão ampliada, já que a construção do desenho do sistema de governança se encontra em processo inicial. Acreditamos que antes da inserção dos educandos é necessário um amadurecimento deste projeto⁵. No quadro a baixo é possível observar quais atividades foram desenvolvidas em cada mês e perceber a mudança de planejamento e foco ao longo dos três trimestres:

Quadro 4. Encontro de Representantes FI

MÊS	TEMÁTICA
Maio	Trabalhar os valores democráticos das assembleias como horizontalidade e decisão em grupo. Contação de história através dos fantoches e registro através de desenho.
Junho	Trabalhar valores como liderança e

⁴ Houve algumas trocas por conta de reclassificações e uma que o próprio educando pediu para sair da representação já que percebeu que não estava disposto a se responsabilizar pelos processos.

⁵ A gestão fez este apontamento durante a apresentação do planejamento anual, porém coletivamente foi decidido manter o planejamento entendendo que o processo poderia ser iniciado paralelamente com os educandos.

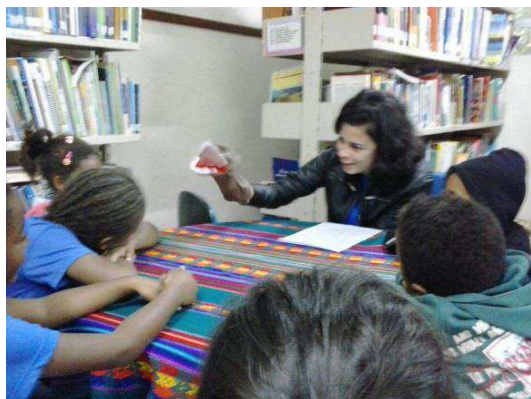
	trabalho em equipe, a partir de um trecho do filme A fuga das galinhas. Filme, Roda de Conversa e Atividade com Massinha de Modelar.
Julho	4ºs e 5ºs anos participação na Pré Conferência Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente Participação das reuniões da comissão organizadora da Conferência. “Produção Vídeo-” O que nós crianças queremos para nossa cidade?” Em turma- 4ºs e 5ºs anos vespertino- discussão em sala sobre o que queremos para nossa cidade e produção dos cata ventos.
Agosto	Confecção do Jogo da Convivência

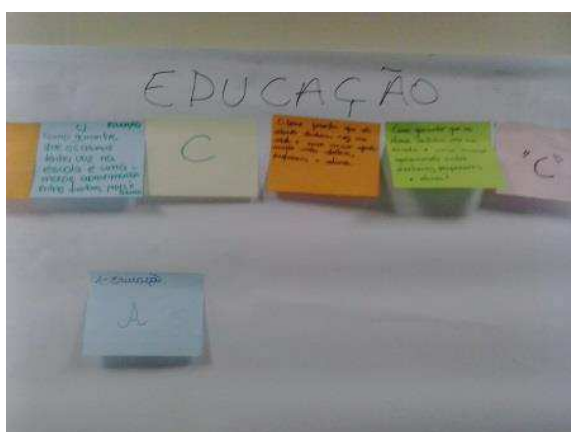
Quadro 5. Encontro de Representantes de Turma FII

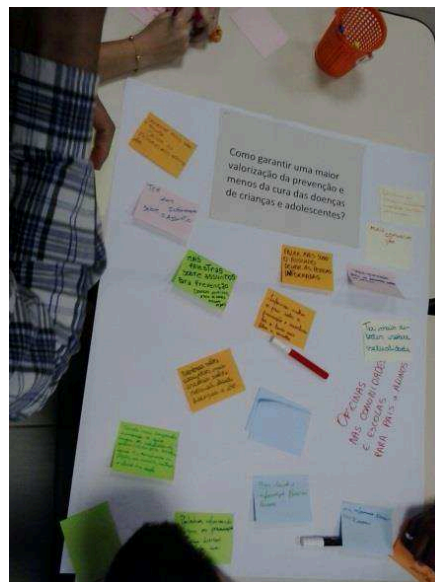
MÊS	TEMÁTICA
Maio	O que é Assembleia? O que é sistema de Governança? Como utilizar o caderno do representante de turma?
Junho	Retomada dos conteúdos do mês anterior através do “Jogo do Milhão”.
Julho	Reunião de apresentação à Comissão Organizadora da Conferência Municipal. Formação com a equipe da Conferência com a temática: O que são os Conselhos Municipais? O que é a Conferência? Participação na Pré Conferência Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente. Participação nas reuniões da comissão organizadora do evento.
Agosto	Plano de Ação 2016 O que queremos para o ano que vem?
Setembro	Planejamento em conjunto dos encontro do restante do ano.

GRUPO MARISTA

Quadro 6. Fotos Encontro de Representantes







Apontamentos para 2016



O ano de 2015 foi muito positivo para o processo de formação com os representantes de turma, não tanto pelos objetivos atingidos, mas pelo processo de amadurecimento de quais objetivos devemos colocar como prioritários no processo de formação com os representantes. Ao contrário que pensávamos; este ano nos mostrou que o processo de formação política com os educandos é mais rico se for exterior à escola no sentido de proporcionar ampliação de horizontes, acesso a novos conhecimentos, e contato com adolescentes que também estão em processo diferentes processos de formação política. Nesse sentido, para próximo ano pensamos em focar em formação externas à escola, tais como trocas de experiências em grêmios estudantis, movimentos sociais e espaços institucionais de participação, espaços públicos da infância e do brincar (parques, praças, universidades) sem perder de vista a preparação para a próxima conferência municipal das crianças e dos adolescentes que será em 2017.

Os encontros deste ano foram prejudicados, pois o território não conseguiu organizar sua agenda e muitos encontros não foram realizados. Este processo ocorreu principalmente com o bloco 1 (1º, 2º e 3º ano). Para o próximo ano o território precisará se organizar melhor em relação a suas demandas, buscando conciliar Momento de Convivência qualificado com assembleias, encontro de representantes e ausências das coordenações pedagógicas. É sempre um desafio manter o foco nos processos prioritários para o território- M.C., E.R. e Assembleias- em meio a atendimentos, urgência e imprevistos do dia a dia.

Propostas pensadas junto ao serviço social:

- Votação com urna eletrônica.

Proposta formação política de crianças e adolescentes (grêmios estudantis)

Visando ampliar os trabalhos dos encontros de representantes e das assembleias estudantis o objetivo é promover um encontro com grêmios estudantis e/ou lideranças de crianças e adolescentes de escolas e instituições educativas do Complexo do Maciço para incentivar que contribuam com ideias, ações e visões de mundo através de múltiplas linguagens artísticas para transformação de seus contextos educativos e comunitários.

Formação política (Representantes de Turma)



Promover a formação política e cultural de crianças e adolescentes para participação em espaços representativos como Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Conferências da Criança e do Adolescente em diferentes esferas (municipal, estadual e Federal) e intervenções em Movimentos Sociais ligadas a problemáticas da comunidade.

Momento de Convivência

O Momento de Convivência do FI- integral totalizou com 171 dias de atividades. Estes dias completaram 213 horas (contabilizados das 12:50h às 13:15h). Já os intervalos (FI e FII) fecharam o ano com o total de 200 horas. Estes dados são pertinentes para percebermos a dimensão do projeto do direito ao brincar e do processo de socialização no C.E.M. Lúcia Mayvorne.

Dentro da perspectiva da educação integral que entente o educando como um ser completo e total com diferentes necessidades e dimensões o projeto do momento de convivência busca contemplar uma dimensão importante para as crianças e adolescentes- e porque não para todos - a dimensão da socialização e do brincar. Desde o início do projeto, em 2012 o Momento de Convivência trabalha dentro desta perspectiva, e ao longo de seu desenrolar o projeto vem tomando outras dimensões. Se no início contava com poucos educadores e poucos recursos, hoje representa e movimenta uma parcela importante de recursos humanos e financeiros, o que caracteriza o processo contínuo de qualificação e formação pedagógica deste momento.

Atualmente a equipe do momento de convivência conta com 14 educadores que possuem horários e escalas variadas, em sua maior parte diariamente conta-se com cerca de 10 educadores que trabalham em diferentes espaços e realizam diferentes atividades. No quadro abaixo é possível observar as propostas diferenciadas deste ano:

Quadro 7. Principais Atividades e Proponentes

ESPAÇO	PRINCIPAIS ATIVIDADES E PROPONENTES
Informática	Jogos e Músicas Bruno Porto
Auditório	Karaokê Iveraldo de Feitas

GRUPO MARISTA

Pátio Externo	Cordas- Educadores diversos. Desafio da Corda Dupla- Paulo Espírito Santo. Pião- Educadores diversos. Ioio- Educadores diversos. Bolinha de Gude- Educadores diversos. Corrida do Tarzan- Rafael Nunes. Bolhas de Sabão- Mariana Carpes e Vicente dos Santos. Dança da Cadeira- Mariana Carpes, Pérsio Jesiel e Iveraldo Freitas. Tênis- Alan dos Santos. Badminton- Educadores diversos. Escravos de Jó com Bambu- Mariana Carpes e Paulo Espírito Santo. Vôlei três cortes- Alan dos Santos. Estoura Balão- Mariana Carpes, Arthur Fraga e Rafael Nunes. Contação de História- Mariana Carpes e Rafael Nunes. Tubarão que horas são? Rafael Nunes. Roda de Voz e Violão- Iveraldo de Freitas. Corrida do Jornal- Ítalo Baugartmer. Corrida do pulo- Rafael Nunes. Corrida do Ovo- Mariana Carpes e Rafael Nunes.
Quadra	“Futebol de cegos”- Vicente Santos. Chute a gol- Vicente dos Santos. Futebol- Alan Santos, Vicente Santos e Arthur Fraga. Handebol- Alan Santos, Vicente Santos e Arthur Fraga. Três Passes- Alan Santos. Circuito de Atividades nos dias de Chuva- Arthur Fraga, Alan Santos e Vicente Santos.
Biblioteca/ Prototipação	Atividades Manuais/ Confecção de brinquedos com materiais recicláveis- Rita de Cássia e Silvana Alpi. Desenho Direcionado- Pedro Herculano. Pintura Facial- Silvana Alpi, Pedro Herculano e Ítalo Baugartmer. Confecção de Máscaras- Silvana Alpi e Rita de Cássia. Dobraduras- Ítalo Baugartmer e Tamara Carneiro. Atividades Manuais/ Pintura com guache- Silvana Alpi e Pedro Herculano. Atividades Manuais/ Massinha- Silvana Alpi e Pedro Herculano
Espaço da casinha	Educadores Diversos Acertando o Buraco- Alan Santos.
Quadra Dias diferenciados	Dia dos brinquedos do Sesc- Equipe Gestora. Semana das Crianças – Equipe Gestora.

Quadro 8. Fotos Momento de Convivência







Apontamentos para 2016

Neste ano o Momento de Convivência contou com um número maior de educadores o que contribuiu para o processo de qualificação deste momento, além disso, outros elementos somaram neste movimento, como o alto investimento em materiais e brinquedo e promoção de dias diferenciados- como aluguel de brinquedos- sem esquecer as formações pedagógicas direcionadas à temática.

Um dos principais apontamentos para 2016 é articular com as coordenações pedagógicas dos educadores envolvidos neste momento para que estes- ou pelo menos parte deles - tenham tempo destinado ao planejamento e organização de propostas e atividades para o M.C., pois o maior desafio percebido no decorrer deste ano foi a falta de tempo para organização das propostas, tanto que a maior parte destas foi trazida pelos organizadores do momento de convivência ou por educadores que não possuem hora/ aula em sala, como o educador de pátio, professora auxiliar, mediador do prédio II e estagiário.



É importante salientar que este desafio se torna mais complexo, pois ainda temos dentro da equipe, profissionais que não reconhecem relevância deste momento como uma importante prática de garantia de um direito das crianças e adolescentes, ou ainda percebem a hora do brincar como “menos importante” que outros processos educacionais, num sentido de hierarquização de saberes. É claro que a desconstrução deste pensamento e práticas é processual e deve continuar fazendo parte do itinerário formativo, porém a disponibilidade de carga horária para organização das atividades pode ser um primeiro passo para reconhecimento da importância deste momento. Além disso, a inclusão do momento de convivência nas assessorias individuais dará outro “status” a estas horas/aula⁶.

Algumas propostas pensadas em conjunto com a coordenação educacional:

- Separação do horário do lanche e do horário das brincadeiras durante os recreios do FI. Enquanto 1º, 2º e 3º ano lancha o 4º e 5º brincam e vice-versa.
- Para contribuir com a diminuição do desperdício do lanche- cada turma ter ajudar na preparação do lanche uma vez na semana. Colocação de uma caixa de limpeza no refeitório para os educandos.
- Para contribuir com o processo de cuidado com as plantas do pátio, cada turma adotar uma floreira.
- Organização de um Momento de Convivência semanal para o FI.

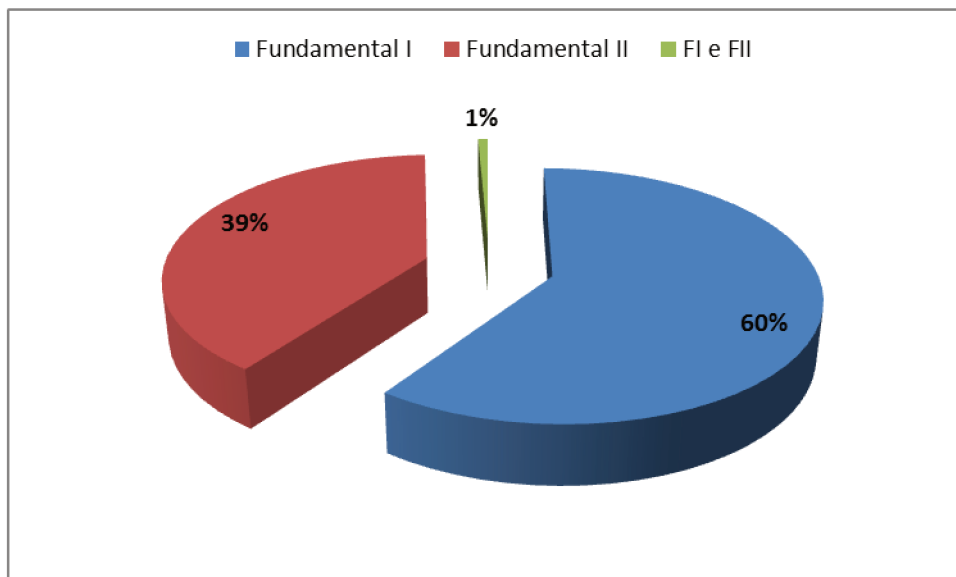
Mediação de Conflitos

Neste ano o território realizou 573 atendimentos, sendo 341 deles no primeiro semestre e 232 no segundo ⁷. A maior parte foi realizada no Fundamental I como é possível observar no gráfico a seguir:

⁶ Acreditamos que a cobrança das coordenações pedagógicas aos educadores do M.C. de pelo menos duas propostas diferenciadas por trimestre já contribuiria para o processo de reconhecimento da importância destas horas/aula.

⁷ Apesar do calendário escolar ser dividido em trimestre o território realiza a contagem de atendimentos por semestre.

Gráfico 1. Total Atendimentos Anual



Os atendimentos realizados pelo território foram tipificados em algumas categorias. Toda tipificação esconde a complexidade e diversidade de situações, porém conseguimos obter uma visão mais geral dos atendimentos realizados. É importante ressaltar que tentamos manter as tipificações dos anos anteriores no sentido de analisarmos e compararmos o perfil dos atendimentos ao longo dos anos, mas que desde 2013 algumas categorias foram alteradas, outras foram incluídas ou excluídas atendendo não apenas à demanda das mudanças, mas caracterizando um aperfeiçoamento da metodologia de contagem e quantificação dos atendimentos⁸. A seguir as tipificações utilizadas neste ano.

- **Conflito educando-educando** - são os atendimentos relacionados a conflitos envolvendo dois ou mais educandos. Esses conflitos envolvem situações de bullying, de desentendimentos, brincadeiras que acabam machucando, falta de respeito entre eles e etc.
- **Desrespeito ao professor**- são situações onde há um conflito entre educando e educador, na maioria das vezes são situações envolvendo desrespeito ao professor/educador.
- **Atendimento de turma**- são atendimentos que envolvem situações onde o educador não consegue desenvolver suas atividades em sala ou diz respeito a intervenções

⁸ É importante destacar que esta qualificação só tornou-se possível porque o perfil do trabalho do educador de território alterou-se ao longo destes quatro anos. A cada ano que passa este profissional possui menores demandas de trabalho. Se em 2012 -2013 o trabalho tinha grande parte de seu foco externo à escola (como a formação da comissão de pais, escola de líderes comunitários, grupo de mediação de conflitos, participação em questões e espaços comunitários) e encontrava-se mais vinculado à coordenação pedagógica e gestão escolar; em 2014- 2015 suas demandas tornam-se cada vez mais específicas e concentradas no espaço escolar e na relação com os educandos. Essas mudanças, sem dúvida, permite maior qualificação no trabalho realizado.

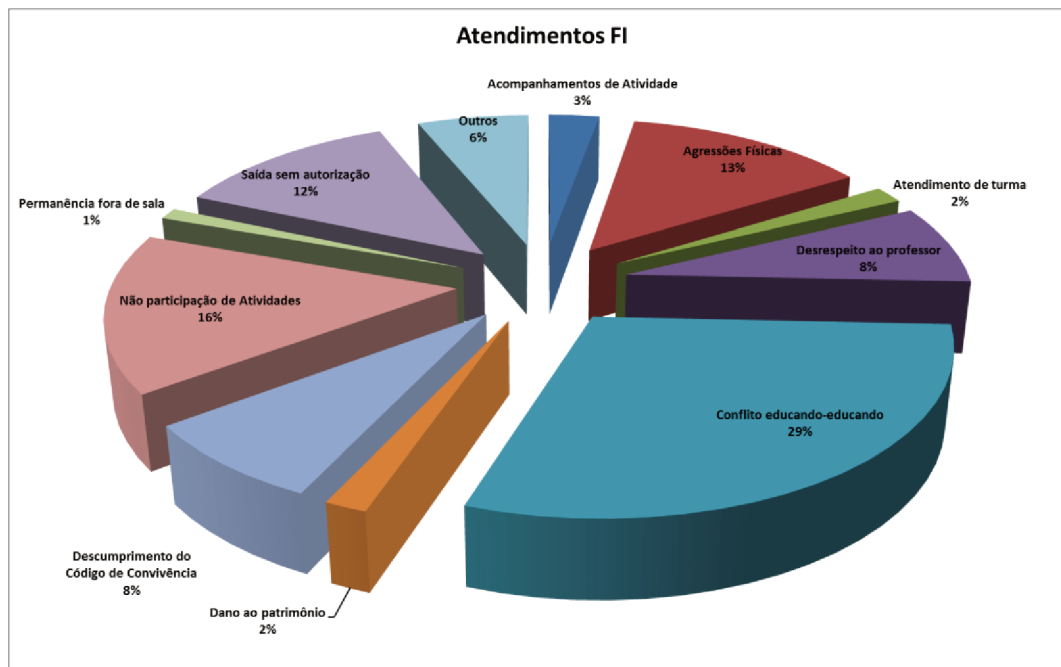
específicas direcionadas a limpeza do espaço (sujeira no chão e etc.) ou restauração de algum dano ao patrimônio em sala de aula (limpeza de carteiras, cadeiras e etc.).

- **Agressões Físicas-** são situações onde ocorrem agressões físicas envolvendo dois ou mais educandos.
- **Agressões Físicas e outros-** são situações onde ocorrem as agressões físicas são acompanhadas por outras situações como agressões verbais, danos ao patrimônio, desrespeito ao professor e etc. Essa tipificação só foi utilizada no FI.
- **Acompanhamento de atividades-** são situações onde o território assume a função do professor substituto nos acompanhamentos de atividades já que o professor está em trabalho com as turmas.
- **Saída sem autorização-** são situações onde um ou mais educandos saem de sala sem autorização.
- **Permanência fora de sala-** são situações onde um ou mais educandos não retornam para sala ao término dos intervalos ou ao término das saídas de campo. São situações com pouca relevância estatística, mas optamos por manter a tipificação no sentido de registrar a constante diminuição da situação.
- **Não participação das atividades-** são atendimentos feitos devido a não participação de um ou mais educandos nas atividades de sala ou qualquer outro espaço do C.E.M. Lúcia.
- **Descumprimento do Código de Convivência-** são situações mais específicas de descumprimento do código, tais como: não utilização do uniforme, consumo de guloseimas, balas e chicletes, uso do celular em sala, uso de shorts curto entre outros.
- **Dano ao patrimônio-** são situações onde um mais educandos causam algum dano ao patrimônio da escola, tais como jogar papel molhado no teto do banheiro, urinar em locais inapropriados, molhar o corredor, sujar refeitório e etc.
- **Outros:** Estas são situações diversas que não possuem uma significância estatística individualmente, mas são situações que se repetem ao longo do ano tais como: conversas de acolhimento que não envolvem nenhum conflito evidente, algumas situações de risco, conversa com familiares junto à coordenação ou serviço social, acompanhamento médico e etc.

Atendimentos 1º Semestre

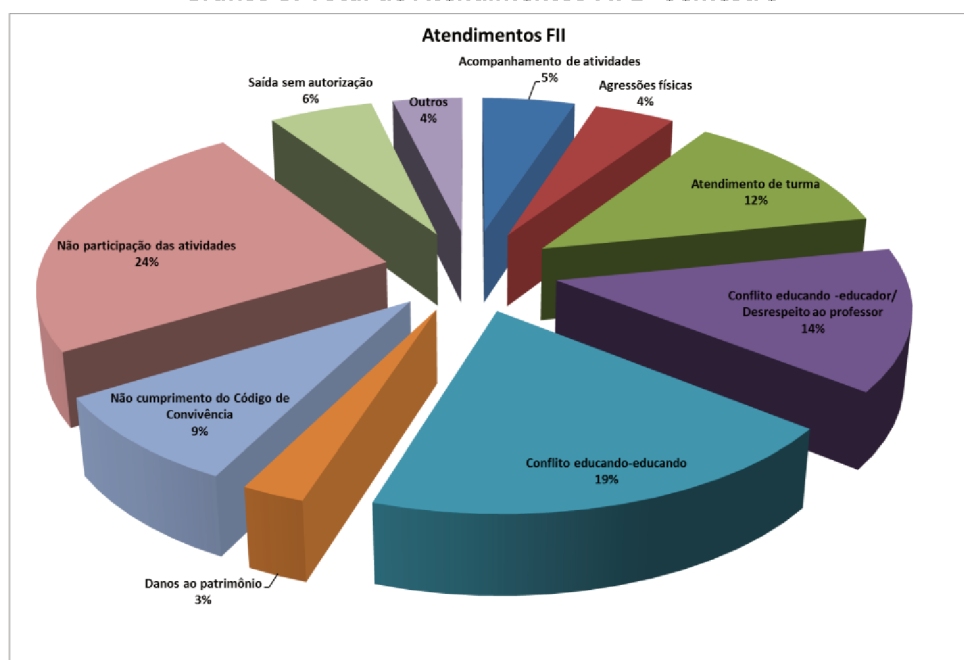
Durante o primeiro semestre o território realizou 341 atendimentos, destes, 179 foram no Fundamental I, 160 no Fundamental II e 2 envolvendo educandos dos dois segmentos. A maior parte dos atendimentos realizados no FI durante o primeiro semestre foi relacionada a conflitos envolvendo educandos (29%), seguido pela não participação das atividades (16%) e pelas agressões físicas (13%), como é possível visualizar no gráfico a seguir (gráfico 1):

Gráfico 2. Total de Atendimentos FI 1º Semestre



A maior parte dos atendimentos realizados no FII durante o primeiro semestre foi relacionado a não participação das atividades (24%) seguido pelo conflito educando-educando (19%) e pelo desrespeito ao professor (14%) como é possível perceber no gráfico seguinte (gráfico 2):

Gráfico 3. Total de Atendimentos FII 1º Semestre



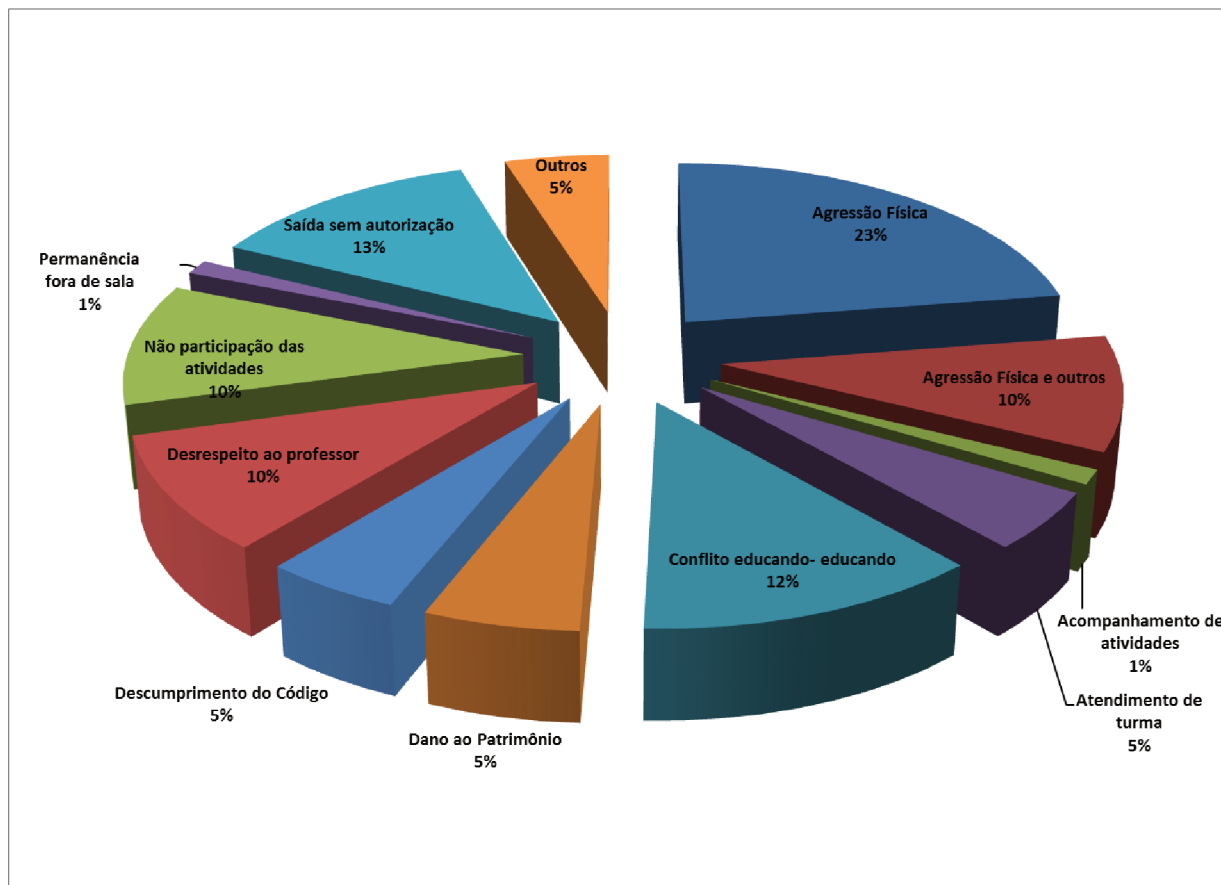
Atendimentos 2º Semestre

Durante o segundo semestre o território realizou o total de 232 atendimentos, sendo 164 deles no Fundamental I , 66 no Fundamental II e 2 envolvendo educandos dos dois segmentos. Durante este período houve considerável diminuição no número de atendimentos realizados pelo território (1º semestre: 341/ 2º semestre: 232) e este dado pode ser pensado a partir de duas perspectivas, que não se excluem necessariamente. Pode-se pensar numa apropriação maior das mediações por parte das coordenações pedagógicas, e num cansaço e desgaste por parte dos educadores de território expressos no segundo semestre. Além disso, é importante lembrar que geralmente a partir do segundo semestre há maiores possibilidades de esquecimento do registro de atendimentos que podem aumentar durante as ausências das coordenações pedagógicas que acabam refletindo não apenas na sobrecarga de atendimentos como na qualidade dos registros.

Além desses fatores durante o segundo semestre ainda houve um trabalho por parte do território de redirecionar alguns atendimentos no sentido de corrigir alguns fluxos que estavam sendo feitos incorretamente, o que certamente contribuiu para a diminuição dos atendimentos neste segundo período do ano.

A maior parte dos atendimentos no FI foi relacionada a agressões físicas (23%), seguido pelas saídas sem autorização (13%) e pelos conflitos educandos- educandos (12%) como é possível perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 4. Total de atendimentos FI 2º Semestre



A maior parte dos atendimentos no FII foi relacionada a não participação nas atividades (26%), seguido pelo atendimento de turma (21%) e pelas agressões físicas (12%) como é possível perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 5. Total de atendimentos FII 2º Semestre.

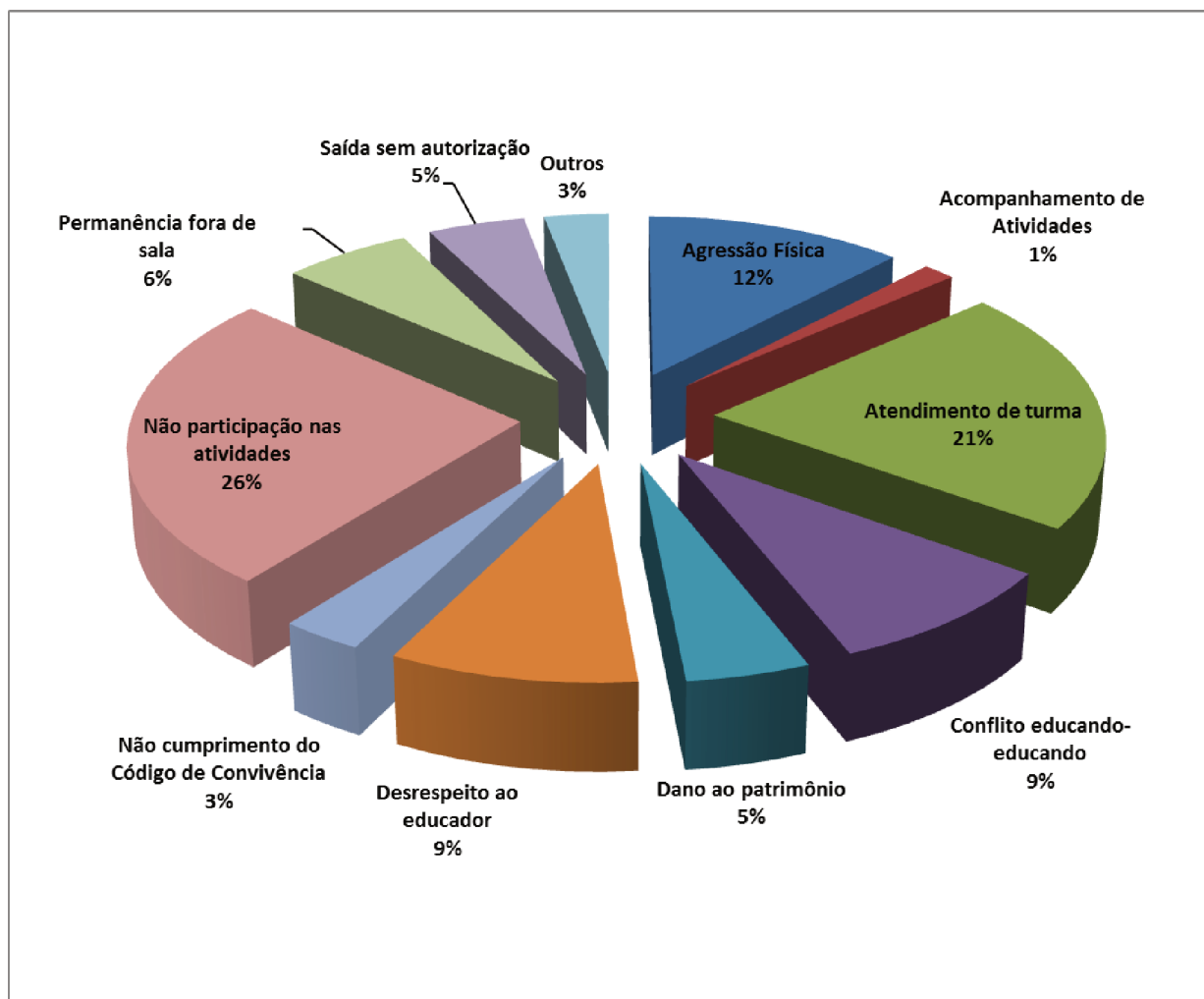


Tabela 1. Comparativo Semestral FI

Quadro Comparativo Semestral FI		
Atendimento	1º Semestre	2º Semestre
Conflito educando-educando	29%	12%
Agressões Físicas	13%	23%
Não participação nas atividades	16%	10%
Saída sem autorização	12%	13%
Descumprimento do Código de Convivência	8%	5%
Desrespeito ao professor	8%	10%
Atendimento de Turma	2%	5%
Acompanhamento de atividades	3%	1%
Outros	6%	5%
Permanência fora de sala	1%	1%
Dano ao Patrimônio	2%	5%
Agressão Física e Outros	****	10%

Tabela 2. Comparativo semestral FII

Quadro Comparativo Semestral FII		
Atendimento	1º Semestre	2º Semestre
Conflito Educando-Educando	19%	9%
Agressões Físicas	4%	12%
Não participação nas atividades	14%	26%
Saída sem autorização	6%	5%
Descumprimento do Código de Convivência	9%	3%
Desrespeito ao professor	14%	9%
Atendimento de turma	12%	21%
Acompanhamento de atividades	5%	1%
Outros	4%	3%
Permanência fora de sala	6%	****
Dano ao patrimônio	3%	5%

É importante salientar que a porcentagem de alguns atendimentos aumentou tais como, agressões físicas, atendimentos de turma e desrespeito ao professor. Este é um dado preocupante, pois aponta para a permanência e aumento das atitudes conflituosas mesmo após um período de intensas mediações, conversas, reflexões e estratégias em parceria com as famílias. Este dado apesar de preocupante não é motivo para alarde, pois o processo educativo é envolto de progressos e retrocessos e, sobretudo é lento.

Há ainda outra dimensão a ser pensada que não pode ser ignorada, principalmente quando pensamos no aumento considerável das agressões físicas e do desrespeito ao professor. As mudanças de equipe ocorridas no segundo semestre impactaram e contribuíram para este aumento, além disso, o olhar do novo educador de território nos atenta para um processo de naturalização das agressões físicas, pois foi possível perceber que pequenas agressões não estavam sendo registradas como agressões, mas sim como conflito educando-

educando. Este é um dado importante na medida em que pode indicar que se este processo ocorre no território também pode acontecer em outros segmentos e dimensões.

Apontamentos para 2016

Alguns pontos precisam ser problematizados para o ano seguinte no sentido de melhorarmos os encaminhamentos e processo de mediação do território em parceria com o educador de pátio, coordenações pedagógicas e serviço social. Primeiramente é importante apontar o principal erro do território ao longo de 2015, um erro que contribuiu para o processo de omissão dos professores do FII na cobrança do código de convivência e na ausência de intervenção nas agressões em sala de aula. Acreditamos que o território não conseguiu fazer um trabalho de acolhimento dos novos docentes. Para o próximo ano, tentaremos contribuir neste processo de acolhimento dos professores. Sem dúvida, todos os profissionais que fazem mediação e intervenções nessas situações precisam pensar estratégias nesse sentido.

Nos casos de mediações entre educadores e educandos, os pressupostos da mediação de conflitos não mudam, ou seja, eles são os mesmos quando temos uma mediação entre educandos. O processo de mediação precisa acolher ambos os lados, independente de quem sejam os envolvidos na situação. Um professor não colhido num processo de mediação torna-se um problema em todos os processos escolares. É claro que o olhar para o educando será diferente, já que do outro lado temos um educador que além de um profissional já é um adulto. No entanto, nunca devemos excluir a necessidade de um olhar acolhedor para este profissional, principalmente se ele está chegando há pouco tempo. Sem dúvidas, um profissional que não se sente acolhido em processo de mediação não chama por outro e acaba optando pela omissão. Apesar disso, não podemos deixar de salientar que em alguns casos mesmo com o devido acolhimento falta comprometimento por parte dos profissionais.

É importante salientar que a mediação entre educandos e educadores é complexa, pois ao mesmo tempo em que precisamos acolher o profissional ainda temos que fazer um trabalho de sensibilização deste profissional para as particularidades, situação familiar, social e de aprendizagem de cada educando, porém nenhum olhar de sensibilização será alcançado se primeiramente não acolhermos os profissionais.



Outro ponto importante a ser pensado nos processos de mediação e nos encaminhamentos e atendimentos é a importância do fortalecimento do código de convivência com todos que fazem parte da comunidade escolar, desde os educandos, até professores e demais profissionais.

Para o início do ano é preciso pensar em atividades e dinâmicas lúdicas⁹ voltadas para o código de convivência com os docentes e demais profissionais envolvidos nos processos de mediação buscando trabalhar não apenas as regras em si, mas os encaminhamentos e fluxos. Foi possível perceber no decorrer deste ano que ainda há falta de clareza nos papéis da coordenação pedagógica e do território na execução dos fluxos e encaminhamentos. Algumas perguntas precisam ser feitas coletivamente: Em que situações chama-se a coordenação pedagógica? Quais são os momentos em que o serviço social deve ser acionado? E, quando devo me direcionar ao território? Estes pontos precisam ser esclarecidos para que os papéis e funções da coordenação, serviço social e território não se confundam.

É claro que os docentes sempre têm o educador de pátio como referência, mas é preciso que estes papéis e funções sejam clareadas não apenas para docentes, mas também para a recepção, educador de pátio e demais profissionais no sentido de que haja uma distinção não só das diferentes funções, mas também do discernimento entre a regra e os momentos de exceção.

Ainda em relação ao código de convivência percebemos que o documento tem gradualmente perdido seu sentido, já que a maior parte dos profissionais que participaram do processo de construção do documento não estão mais na unidade, além disso, temos muitos educandos novos na escola que não participaram deste momento, e mesmo para os que participaram percebe-se um esquecimento gradual que configura a perda de importância e sentido do código. Acreditamos que em 2016 seja importante a revisão e revalidação do código de convivência com toda a comunidade escolar na tentativa de uma ressignificação das regras de convivência.

⁹ Podemos pensar em algum jogo sobre o código de convivência para trabalharmos com toda equipe no sentido de fortalecer as regras e esclarecer os fluxos e encaminhamentos.

**ANEXO B - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DAS ASSEMBLEIAS DO
FUNDAMENTAL II**

ASSEMBLEIAS ESTUDANTIS

Fundamental II

Mês: Novembro /15

Condução: Mariana Carpes e Paulo Roberto do Espírito Santo

Introdução

Dentro do processo pedagógico é fundamental estabelecer um momento de reflexão e avaliação das atividades e dos objetivos atingidos. Há duas dimensões dessa avaliação, uma delas diz respeito ao processo de reflexão do próprio educador, onde ele pensa quais objetivos foram atingidos e quais processos foram positivos e alcançaram resultados dentro do grupo, e quais precisam ser melhorados e repensados para o próximo ano. Outra dimensão importante é a avaliação por parte do educando, como o educando percebeu e avalia o processo. Essa escuta é de suma importância, pois diz respeito a apontamentos possíveis apenas pelo olhar do aluno, nessa escuta muitos pontos podem ser utilizados para planejamentos posteriores.

OBJETIVOS

- ✓ Avaliar a organização e os temas das Assembleias Estudantis;
- ✓ Avaliar o Momento de Convivência (intervalos);
- ✓ Avaliar o trabalho dos educador@s de território.
- ✓ Avaliar as estratégias e encaminhamentos das Mediações de Conflito;
- ✓ Levantar sugestões e opiniões para o próximo ano.

METODOLOGIA

- ✓ Questionário via Google drive.

RESULTADO

O questionário de avaliação foi composto de 14 perguntas que envolveram questões sobre o ano, a instituição como um todo e questões mais específicas sobre o trabalho do educador de território. Das 14 questões, 12 foram questões abertas. Nestas questões, tudo

GRUPO MARISTA

que se encontra em **negrito e itálico** são as falas d@s educand@s, sendo que em algumas delas produzimos um único discurso coletivo a partir das falas individuais. É importante salientar que mantivemos os erros ortográficos e sinalizamos a forma correta entre parênteses.

O questionário de Avaliação do Processo de participação e construção de relações de horizontalidade dentro do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne teve a participação de 7 das oito turmas do Fundamental II (61,62,71,72,81,82,91 e 92). Apenas a turma 72 não respondeu as questões em virtude de contratempos de falta de docente e do surgimento de outras demandas da Equipe do Território (acompanhar educando com ferimento até o hospital).

É importante salientar que o questionário foi bem aceito pelo grupo do FII, em especial pelos oitavos e nonos anos. Alguns educand@s destas turmas permaneceram mais de uma aula respondendo o questionário, o que mostra o envolvimento e comprometimento destes grupos. Esse processo pode ser entendido dentro do contexto da percepção dos educand@s sobre os questionários de escuta realizados nos anos anteriores, ou seja, estes grupos se sentiram contemplados em questionários anteriores e reconhecem esse momento de escuta como importante.

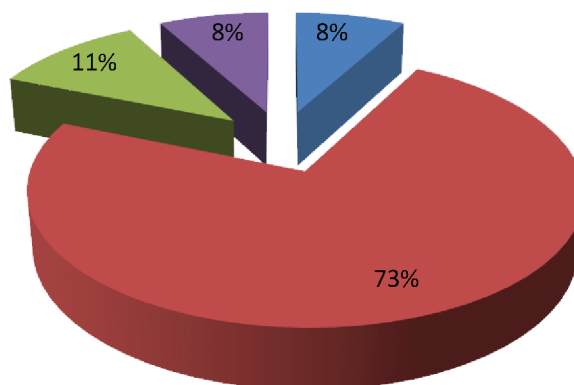
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO**Para você as Assembleias Estudantis do ano de 2015 foram:**

Para 73% d@s educand@s do Fundamental II as assembleias estudantis foram boas. Para 19% deste universo foram ótimas ou excelentes. Deste universo apenas 8% afirmaram que as assembleias foram ruins.

GRUPO MARISTA




Assembleias em 2015 foram

■ Ruins ■ Boas ■ Ótimas ■ Excelentes


**Diga algo que você gostou nas assembleias estudantis de 2015**

Através do Questionário a Equipe do Território identificou que as Assembleias Estudantis como um processo de construção de relações de horizontalidade e participação de crianças e adolescentes no coletivo escolar neste ano foi positiva e que está contribuindo para integração d@s educand@s no processo de escuta qualificada.

Dentro os pontos que mais gostaram nas assembleias destacam-se:

-  Foi um espaço de promoção de atividades de reflexão e de ***“falar sério”, “onde as pessoas mudam”*** após os encontros;
-  Foi um espaço onde foram feitas conversas em grupo, um verdadeiro bate papo onde se pede a opinião e gostos d@s educand@s;
-  Foi um espaço de apresentação do Código de Convivência e do Sistema de Governança para escolher e participação dos representantes;

Abaixo algumas respostas d@s educand@s a respeito do que gostaram nas Assembleias:

-  ***“Gostei que algumas coisas mudaram depois das nossas conversas na assembléia (assembleia), a merenda que muitos reclamavam , hoje em dia o refeitório esta sempre cheio.”***

GRUPO MARISTA


“Gostei que deicharam (deixaram) usar bone (boné) e conversamos sobre o lemche (lanche) para melhorar”.



“Eu gostei da assembleias de proje (projeto) de vida”.



“Gostei mas (mais) foi da atenção que eles deram para darmos opiniões (opiniões) diferentes.”



“Eu gostei da maneira que foi produzida”



“Dos temas e que eles sabem entender o que agente quer.”



“Gostei das palestras”.

Diga algo que você não gostou nas assembleias estudantis de 2015

Em todo trabalho de escuta as opiniões e críticas divergentes fazem parte de um processo de construção democrática. Os apontamentos são formas de se buscar melhoramento e modificações na aprendizagem política do coletivo dentro do contexto escolar.

As respostas d@s educand@s a respeito deste questionamento foram em relação à metodologia e local da realização dos encontros. Alguns colocaram:



“Quando foi na sala de aula”;



“Eu não gostei pq é muito chato vcs tem que trazer mas (mais) coisas novas pra gente.”



“Eu achei chato porque nos (nós) não çaimos (saímos) de sala.”



“Das perguntas que fizeram”.



“De ficar na roda conversando”.



“Eu nao (não) gostei da bagunça (bagunça) porque ninguém deixa os outros falarem”



“QUE TEVE POUCAS ASSEMBEIAS”

Alguns Educand@s não gostaram do trabalho com o **Código de Convivência** em virtude dos acordos e combinados que o coletivo construiu ao longo dos anos. A Equipe do Território identificou que algumas falas vêm de educandos que participaram da construção e aprovação desde documento desde o seu início, e que a resistência por parte destes está relacionada à responsabilidade sobre as regras que a participação na construção do documento implica.

Algumas respostas são significativas e apontam para a necessidade da revisão do Código de Convivência, no sentido da construção de uma nova significância para os novos grupos que vem constituindo o coletivo do C.E.M. Lúcia Mayvorne:

“Não poder mexer no celular” e “que não pode escutar musica (música) no celular, dizem que foi os pais e nois (nós) que não queriam mais meu pai nao (não) falou nada nao (não) concordou com nada e nem eu”.

Outros educandos sugeriram que as assembleias devem ter um momento de café ou lanche junto às rodas de conversa: ***“deveria ter uns lanches (lanches) na assembleia”.***

Para alguns educand@s as assembleias não tiveram sentido em virtude da ligação direta com @s Educador@s de Território e não à proposta de trabalho, pois alguns educand@s afirmaram que não gostaram das assembleias por conta da ***“Mudança de educadores de território”***. No decorrer dos últimos anos a Equipe do Território modificou seus integrantes e toda alteração na rotina d@s educand@s provoca modificações no olhar, no sentimento e na opinião a respeito em virtude das construções de relação de confiança que são estabelecidas com educador@s que saíram ou assumiram outras funções dentro do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne.

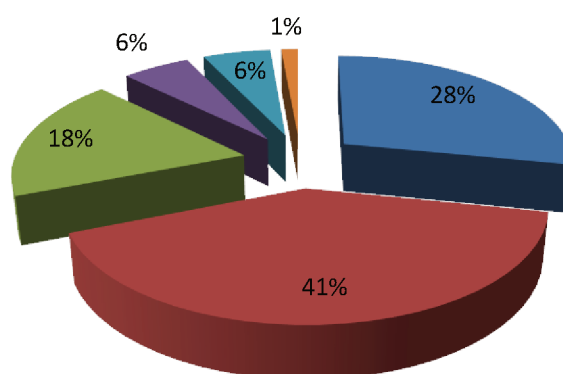
Por fim, um apontamento em relação ao não gostar das assembleias diz respeito a algumas demandas não cumpridas pelo território, tais como a pesquisa musical. A resposta a seguir sintetiza a opinião de muitos dos que responderam os questionários: ***“Não gostei que teve a pesquisa musical, e no recreio toca sempre as mesmas músicas” e “Que depois eles foram tirando o que nós sugerimos e que conseguimos.”***

Quantas vezes no mês deveriam acontecer as assembleias estudantis?

Nesta questão houve a sinalização que as assembleias devem ter mais encontros durante o mês como se pode observar nos percentuais abaixo:

Assembleias Estudantis

■ 1 vez ■ 2 vezes ■ 3 Vezes ■ 5 Vezes ■ 6 Vezes ■ 7 Vezes

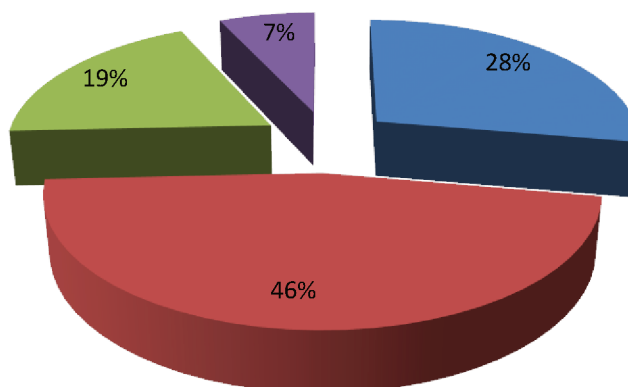


Em relação aos recreios, qual é a sua opinião?

46% d@s educand@s do Fundamental II apontaram os recreios como sendo bons. Para 26% do público os momentos do recreio foram ótimos (19%) e excelentes (7%). Já, 28% apontam que uma vez por mês é o suficiente para acontecer os encontros de escuta:

Qual sua opinião sobre OS RECREIOS?

■ Ruins ■ Bons ■ Ótimos ■ Excelentes



Diga algo que você gostou nos recreios:

O gosto d@s educand@s sobre os recreios apontam para a melhoria da alimentação, pois suas solicitações de alteração foram atendidas. Além disso, a organização da informática por grupo também foi apontando como algo positivo para o recreio. As músicas são entendidas como um elemento que contribui para o bom andamento das conversas entre @s educand@s nos momentos de intervalo.

As brincadeiras no pátio e as atividades recreativas na quadra também foram apontadas como satisfatórias e de bem avaliadas pelo Fundamental II.

Alguns educandos colocaram que os recreios são de fundamental importância como um ***“horário de descansar”***.

Diga algo que você não gostou nos recreios

De acordo com as respostas analisadas identificou-se que o maior desafio dos recreios refere-se ao tempo (“pouco horário”). Alguns sugerem um recreio de 25 minutos e outros de 45 minutos, outros apontam que as brigas atrapalham muito na harmonia do recreio.

No que se refere ao espaço da informática, alguns educand@s solicitaram novos jogos e atividades, mesmo que no tempo livre, para usufruírem durante o recreio.

A Música é uma conquista que faz parte dos recreios, pois foi uma das reivindicações atendidas. Porém, alguns educandos apontaram que ***“muitas músicas que foram escolhidas e não foram colocadas”***.

Dê alguma sugestão para melhorar os recreios:

- Brincadeiras (jogos de tabuleiro); jogos de mesa, jogos de mesa; xadrez.
- Alimentação (café com leite, tortinha quentinha).
- Desafios de Racha Cuca.
- ***“Utilizar a grama (até hoje falo sobre essa ideia) por (pôr) almofadas com livros ou revista, e não ser obrigatório comer no refeitório acho que muitos já tem maturidade o suficiente para não sujar nossa escola”***

Em relação ao Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne em 2015, o que você gostou:

Em 2015 o que mais gostei no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne foi que ***“a escola cresceu pra caramba com muito mais responsabilidade e organização”***; gostei ***“de aprender muito com os professores com os colegas e aprendi que briga não (não) vai a lugar”***.

Em 2015 foi ***“Muito legal, por quê (porque) o antigamente era muito sujo, (tinha) cheiro de fezes e nesse ano chegou o marista e mudou tudo. Perfeito”***.

Em 2015 ***“gostei de varias (várias) coisas e que os professores estão cada vez mais se emportando (importando) com os alunos, e que a direção esta sempre desposta (disposta) para escutar as opinião (opiniões) dos alunos”***.

Neste ano, ***“Gostei da estrutura, das merendas especiais, e das pessoas, que construi (construí) grandes amizades aqui!”***. ***“As atividades, os professores são legais, esse colégio é um dos melhores que eu estudei, me diverti muito quando teve campeonato de futebol, achei divertido”***.





































“De algumas brincadeiras, as atividades na informática (informática)”.



“Gostei de muitas coisas como a forma dos professores tao (dão) a aula”.

GRUPO MARISTA

-  ***“Das aulas de Geografia, assembleias(assembleias) e a visita do Marista São José”.***
-  ***“Bastante coisas: handebol futubel(futebol) rugby saída (saída)”.***
-  ***“Bem eu gostei de alguns professores dos meus colegas e de algumas pessoas (pessoas) que trabalham (trabalham) aqui dentro”.***
-  ***“Saidas (saídas) para o valerinho (Valerinho), passeios”.***
-  ***“De brica (brincar) com os meus aMIGO (amigos)”.***
-  ***“Do passeio em que nos fomos na ilha dos naufragados (Naufragados)”.***
-  ***“Gostei de fazer (fazer) amigos”.***
-  ***“Do dias (dia) das crianças”.***
-  ***“Jornada Ampliada, educadores e material”.***
-  ***“Do melhoramento da escola”.***
-  ***“Gostei da pintura”***
-  ***“Bom legal manero (maneiro)”***
-  ***“Eu gostei dos professores novos da informática (informática) e também (também) da nova reforma na escola das sala (salas) de aula etc”.***
-  ***“Gostei das brincadeiras que tive (tiveram) no recreio”***
-  ***“Os novos métodos de ensino, como as atividades e projetos”.***
-  ***“Das novas ideias de aulas, da informática (informática), do futsal, e das atividades de campo”.***
-  ***“Eu gostei que não teve muitas brigas e todos se divertiram” (divertiram).***
-  ***“Gostei muito da performase (performance) da escola”.***
-  ***“Gostei da física futebol e basket (basquete) e pik (pique) bandeira e também (também) gostei das aulas de geografia o sabia”***
-  ***“De tudo as brincadeiras as visitas dos alunos da escola marista de sao jose (São José)”.***
-  ***“Gostei de quando o colégio (colégio) marista são jose (José) veio visitar a escola”.***
-  ***“Gostei de ir para Curitiba e Gostei de aprender muitas coisas com os novos professores o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne está de parabéns!!!! Ótimo ano”.***
-  ***“Dos professores novos, dos alunos se respeitarem mais”.***
-  ***“Assembleias, projetos, a mudança na diretoria, e de alguns professores”.***
-  ***“DE TUDO DOS RECIOS (RECREIOS) AULAS EU APRENDI VARIAS COISAS ESSE ANO”.***
-  ***“O aprendizado (aprendizado) os professores”.***
-  ***“De tudo eu acho essa escola muito boa”.***
-  ***“Das novas Amizades”!***
-  ***“A educação, respeito, as atividades que vcs fizeram”.***
-  ***“Eu gostei te (de) tudo”.***
-  ***“Eu gostei de poder grafitar (grafitar) os muros da escola”.***
-  ***“Eu gostei das ideias das aulas”.***
-  ***“Das aulas da jornada ampliada”.***
-  ***“Do melhoramento da escola”.***

GRUPO MARISTA



“Das amizades, e dos passeios”.



“Da computação e os jogos e outros (outros)”.



“Gostei de tudo, foi bom”.



“Das aulas de educação física (física) e algumas (algumas) outras aulas”.



“Do futebol”.



“Das aulas e o respeito”.



“Gostei que cada vez mais esta ficando mai (mais) organizado”.



“Melhoras no parquinho nas salas”



“Acho que as aulas algumas que os professores fizeram de diferente”.



“Que veio alunos de outro marista, na pjm (PJM) deve bastantes atividades legais (legais), e muitos passeios”.



“Gostei dos jogos de mesas que ficam no refeitório (refeitório) na hora do intervalo, das brincadeiras de cordas, ping-pong”.

Em relação ao centro educacional Marista Lúcia Mayvorne em 2015, o que você não gostou:

Em relação ao Marista em 2015 o que não gostei foram ***“das novas regras”***. ***“eu não gosto de alguns códigos de conviências (código de convivência)”***. Enfim, como eu já falei não gostei ***“de algumas regras, e atitudes de professores, acho que eles cobram de mais uma coisa que às vezes nem eles conseguem resolver”***. ***“De algumas promessas de professores que falam uma coisa e não (não) cumprem”***. ***“De ter mudado os professores”***.

Eu não gostei ***“da bagunça e das brigas”***, ***“a questão do bullying (bullying), e racismo”***. Não gostei, mesmo ***“do tipo que muitos alunos tratão (tratam) as pessoa (pessoas) que trabalhão (trabalham) aqui dentro”***. ***“Da bagunça da sala de aulas”*** e ***“das brigas que teve no ano”***.

E já que estão perguntando minha opinião mesmo, ***“acho que vim com a camiseta todo ano da mesma cor e não poder usar um calção só calça e calça”***. Eu realmente não gostei ***“da camiseta da escola e da cor da camiseta”***, além disso, ***“acho a gente deveria ter mais passeios”***. Pronto Falei.

Sabe ***“EU NÃO GOSTEI DAS AULAS”***, ***“dos trabalhos”*** e ***“um pouco da falta de utilizar todos os espaços escolares”***. ***“Devia ter mais projetos”***. ***“Dos horários”*** e ***“eu não gostei porque eles só liberarão (liberaram) os passeios quase no 3º trimestre e quase também no final do ano que eles os professores combinarão (combinaram)”***. Não ***“gostei das aulas”*** ***“e do tempo do (s) recreios”***. Das salas eu não gostei ***“pois n (não) tem ar condicionado nas salas”***. Não posso esquecer que não gostei ***“dos horários de chegadas”***, ***“do horário da informática”*** e ***“não poder mexer no celular na sala de aula”***.

GRUPO MARISTA

Eu não gostei *“do horário do intervalo os lanches”*, pois só tem *“15 minutos de recreio”* e esse *“pouco tempo de recreio”* é ruim. Eu não gostei *“de não poder comer goloseimas* (guloseimas) *e de não poder usar os celulares”*. *“Eu não gostei das cameras* (câmeras) *nos observando”, “da quadra que esta do mesmo jeito que esta* (pois) *so* (só) *mudou as traves eu não gostei pq* (porque) *o primeiro do ensino* (vai) *ter so* (só) *à noite”*.

Dê ideias e sugestões para o centro educacional Marista Lúcia Mayvorne para o ano de 2016:

Jornada Ampliada
10.1. Quais oficinas você sugere para a Jornada Ampliada?

Nesta questão apareceram muitas sugestões, trouxemos as respostas que expressam as ideias mais recorrentes. Algumas respostas são sugestões de manutenção ou melhora para as oficinas já existentes:

Futebol, danças, games, aula de computação, passeios, teatro, brincadeiras, dança, capoeira, oficina de música para o ensino médio, oficina de artes marciais, lutas, pinturas, tecnologia, aulas de natação, Muai Thai, judô, academia, ser mais dinâmicos com os alunos, Mudar mais, ter coisas diferentes, oficina de hip hop, ir para os passeio, mais um andar no colégio para que os alunos do ensino médio, xadrez, taco, teatro, hip hop, basquete, aula de ginástica.

Eu gostaria que tivesse teatro, mas com boa vontade, porque várias oficinas da qual eu já participei, eu parei de frequentar por conta da má vontade que alguns professores pareciam ter para ensinar! Mais aulas sobre o que nos pede circo, que continue a aula de canto, língua estrangeira, atividades de matemática, português, Leparkour, grafite, ter café com leitura segundas, quartas e sextas, aula de ciências.

10.2. Melhorias para Sala de aula?

Nesta questão apareceram muitas sugestões, trouxemos as respostas que expressam as ideias mais recorrentes:

Arrumar todas as salas, mais brincadeiras e saídas, jogos, computador para pesquisas, brincadeiras, na sala de aula não ter muitos trabalhos, um professor por dia, menos tempo de

GRUPO MARISTA

brincadeira, cadeiras mais confortáveis, mais filmes e jogos, ar condicionado, uma nova cor nas salas, ventilador, aula dinâmica, mesas novas, quadros novos, jogos de dinheiro, ditados, um tempo livre pra conversas, matéria no quadro, uma reforma na parede, atividades diferentes não só escrever, que não tenha mais prova e que só tenha atividades, mais aulas audiovisuais, envolver mais os alunos com projetos, filmes, mais atividades, saídas de campo, já está bom desse jeito, os professores passam filme e atividades divertidas, mais jogos ou brincadeiras diferentes dentro das matérias e das atividades, fazer aulas sobre filmes e músicas, atividades diferentes maquetes ou algo assim que possa expressar nossa criatividade, deixar colocar músicas na caixa de som, trocar o trinco da porta que está frouxo, jogos de tabuleiro, TV a cabo, apropriar uma sala só para nós, bastante aulas temáticas, tem que ter mais professores que faça uma pessoa entender melhor, melhorar as matérias e o estudo, eu gostaria que mudasse as mesas por que com a mesa redonda parece que agente é do FI, sala com as cores: azul, branco e marrom.

10.3. Sugestão de saídas de campo?

Nesta questão apareceram muitas sugestões algumas viáveis e outras não, optamos por manter todas elas no sentido de percebermos os sonhos e expectativas de nossos educandos:

Praias, parques, Valerinho, ver animais, sítios, Beto Carreiro, parque aquático, parque de diversões, acampamento de fim de ano, dunas, Nova Trento, Museu, Campo de Futebol, Parque Ecológico, cinemas, visitar outras escolas, Parque da Luz, lugares que tem haver com a escola, mas divertido também , Bahia, África do sul, Ilha do Arvoredo, Praia de Jurerê , Museu Cruz e Souza, ver palestras sobre os conteúdos estudados, participar de eventos, parques naturais, fazer assembleia nos parques praias e shopping ,ir para Curitiba nos congressos, assistir a peças de teatro, ir para um lugar meio que radical, visitar outros colégios Maristas, fazer trilhas, sair para dar uma olhada nos surfistas , fazer uma saída para casa da Anita Garibaldi, Favela da rocinha e Paris.

Qual sua opinião sobre as mediações de conflito?

Minha opinião sobre as Mediações de conflito, **“Nenhuma”**. Eu **“Não sei”** direito. Às vezes acho que são **“ruins”**, **“eu não (não) sei o que é”**. Não tenho nenhuma opinião, pois

GRUPO MARISTA

“sairei da sala (e sei que) não (vão) vazer (fazer) nada”. Sabe, “ta (está) bom e na maioria das vezes da certo”. Acho que “isso é importante (importante)”, e é “correto a forma que é feito”, pois as brigas e confusões “diminuirão (diminuíram) muito, mais (mas) ainda tem que ter uma melhora”. Em alguns casos acho que tinha que “da suspensão” pois senão as mediações são “mais ou menos” e em algumas situações acho “muito mau porque depois briga e também depois ficam de cara feia”.

“Poderiam ser mais rudes com seus alunos, para que o mesmo conflito não aconteça novamente.” É até legal porque não deixa brigar, mas acho “que quando alguém brigasse é importante e era pra ter dentessao (detenção)”. “A minha opinião (opinião) é que eles estão fazendo o possível (possível) para melhorar os alunos”, mas “acho que só conversar às vezes não adianta, tem que tomar uma atitude um pouco rígida, como eu nunca passei por isso, não posso falar que o atendimento é ruim.” Mas, “é meio ruim, pois depois de “resolver” você se sente meio inseguro” e “acho que não adianta nada resolver porque tá resolvendo hoje amanhã já tá acontecendo ainda”.

“Minha opinião é que na escola não é lugar de mudar e sinceramente (sinceramente) eu amo uma briga, mas eu não gosto de me meter em coisas que não é minha então não tem nada a ver pessoas ficarem brigando dentro da escola sendo que depois já vão estar tudo de bem de novo.” “Eu acho uma palhaçada as pessoas virem pra escola pra brigar isso não se faz”.

Apesar de tudo *“eu achei bom por que não deixa ninguém brigar”*. As Medições de conflito *“são boas por que vocês sentao (sentam) e conversa (m)”*. A gente faz *“conversas (sobre) o conflito (conflito) com Paulo ou Mariana”*. *“Sei que ajudaram muita gente e evitaram muitas brigas, tem que continuar do jeito que tá.”* Por exemplo, *“eu acho que as conversas que a Mariana faz são muito (muito) boa (s), acho que não precisa melhorar nada”*. Mesmo eu não querendo admitir *“as conversa (s) com a Mariana foi boa me ajudou a melhorar um pouco”*.

Ah! Minha opinião é esta: *“tá certo as formas que eles conversam com os alunos esta correta.” “Eles entram (entram) nas salas para conversar com os alunos, isso eu acho muito bom”* e é para *“ajudar a resolver o broblema (problema) de um jeito pasifico (pacífico)”*. *“É bom, eu acho que é o certo a se fazer”* é *“baita”, “corretamente corretas”*.

“Acho que eles estão sendo muito certo pq tanta gente que briga aqui eles separam e acho que isso que eles estão fazendo é muito certo pq desde o começo do ano pelo o que

GRUPO MARISTA

me lembro acho que não teve muitas brigas, mas esse ano de 2015 na escola ta tendo muitas brigas então acho que eles estão fazendo muito certo em separar as brigas....."

Eu acho que tinham que ter ***"mais professor (professor) de território"*** para ***"tentar desminuir (diminuir) as brigas"***. Pois, ***"minha opinião é (que) falar com o educador" "ajuda a resolver a situações de conflitos"***. Nesses momentos eu ***"gosto de fazer perguntas sobre a escola igual que tamos (estamos) fazendo"***. Sabe, ***"eu acho que vcs conversam muito bem..."*** e ***"eu acho muito boa a forma que eles (educadores de território) (se) dão com os conflitos"*** ***"eu acho muito bom legal eles conversam bastante com agente"***. Às vezes ***"acho que quando as brigas são separadas e os alunos são levados para baicho (baixo) né (n) uma sala para conversarem tem menos chance de eles saírem (saírem) para brigar lá fora"***.

Assim, eu acho que as mediações de conflito são ***"Boa (s), sempre quando acontece brigas entre aluno sempre separam e é Bacana." "EU ACHO BOM", "excelente" ", " acho que tá certo (certo)", "assim tá bom", "tá legal nunca fui pra casa"***.

Qual é o papel do Educador de Território no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne?

Os educandos percebem o trabalho do educador de território em todas suas funções. Dimensões importantes como horizontalidade, escuta, mediação e o direito ao brincar aparecem em suas falas de forma muito curiosa e singular. Percepções e reconhecimento da tentativa de ajudar, de aconselhar também fazem parte de seus discursos, além é claro da cobrança do código de convivência.

A dimensão do cuidado, da tentativa de ajudar os educandos e todos é algo marcante e importante para os educandos:

O papel educador de território é ***"CUIDAR DOS TERRITORIOS", "cuida dos alunos"***. ***"Ele(s) ajudam as pessoas, "ajudam os outros e ajudam a Thaís". "Eles ficam andando na escola cuidando da gente" ajudam a "conhecer (conhecer) o estudo, o mundo para seus futuros" e ajudam a "resolver os casos que a gente procura a melhora" e" os alunos em algo quando precisar"***.

Outro aspecto e função percebidos, que tem muito sentido e importância para os educandos é a dimensão da mediação de conflitos e das conversas diárias:

GRUPO MARISTA

“Eles ajudam os alunos a não briga (r)”, e a “cuidar pra que não aconteça brigas e conflitos”. Ajudam a “resolver brigas” e a “diminuir os conflitos tentar (tentando) amenisar (ameninar) as coisas”. Os educadores de território ainda “ORIENTAM OS ALUNOS (a) FAZER O CERTO; não é só “separar brigas” (...) é “cuidar das crianças no pátio, e fazer assembleias”. Eles ainda “conversam sobre o quanto a escola é bom (boa) para nos ajudar no futuro”.

Apesar de muitas falas e percepções indicarem o reconhecimento da horizontalidade, acolhimento e escuta, também existem olhares para um papel de fiscalização, cobrança e punição:

“Eles van (vão) nas salas ver o que tem de ruim (ruim)” e pra ver quem “se comporta na sala”. Outra função deles é “é vigiar os corredores”, eles “ficam falando toda hora para nos (nós) entra(entrarmos) para a sala de aula”. “Manda (m) os alunos que estão fora, para a sala” e “vão ver se tá tudo normal no corredor (r), se tem algum problema” porque “o papel deles é melhorar o respeito, e a performance (performance) dentro da sala de aula”, “ver se os alunos estão cumprindo (cumprindo) o seu papel, ou se os professores estão fazendo suas aulas corretas”. Ajudam os educandos a “respeitar os professores” a “cuidar do território (território) e encamiar (encaminhar) os alunos para a diretoria ou se não conversar”.

O direito ao brincar e o trabalho no momento de convivência também são percebidos e reconhecidos pelos os educandos:

“Eles animam o ambiente onde estão” e “brinca (m) sem reclama (r)”. Um dos papeis deles “é cuida dos alunos, e planejar brincadeiras”.

O trabalho das assembleias e da escuta das opiniões também são importantes para os educandos, a dimensão da escuta, horizontalidade e acolhimento se repetem em muitas falas e discursos:

O papel deles é *“da (r) as assembleias e fazer reuniões com o representante de turma” (para) “Repassa (r) os direitos e opiniões dos alunos para a direção”. “Eles passam os problemas que está tendo na escola para a diretora, repassam as sugestões, reclamações e etc.”. Eles têm que fazer as “assembleias e ouvir as opinião (opiniões) dos alunos”,*

GRUPO MARISTA

“conversar, resolver os conflitos, e concretizar as assembleias (assembleias), e acho que eles tem outros papéis também, mas por enquanto são esses que eu conheço”

Se você fosse @ diretora@ do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne em 2015

Se eu fosse Diretor@ mudaria em minha gestão...

O objetivo desta pergunta foi fazer o exercício de coloca-se no lugar da Gestão do Centro Educacional para identificar quais são os pontos fortes e os desafios a serem enfrentados a partir da visão d@s educand@s. Estes aspectos estão elencados em: uniforme, profissionais, recreio, atividades pedagógicas, estrutura física da escola e propostas.

No primeiro ponto analisado, @s educand@s trouxeram suas opiniões a respeito do UNIFORME. A Principal mudança é em relação a sua cor. Assim expressa uma das respostas sobre a pergunta: ***“acho que a cor das camisetas (tinham que mudar) já que é obrigatório usar”***. Dentre as principais sugestões estão o uso de SHORT, ***“que não mostre a bunda toda”***, e a liberação para ***“um dia sem blusa do uniforme”***, além disso, apontaram que, caso fosse diretor@ ***“faria moletons e camisetas regatas da escola”***.

Um aspecto importante que trouxeram em suas opiniões é a visão de alguns profissionais da escola. Alguns educandos colocaram que em sua resposta que ***“mudaria os professores sem motivação”*** ***“POR QUE TEM VÁRIOS PROFESORES QUE NAO DA ADECAO (não dão atenção). Outros trouxeram que mudariam “alguns profissionais que trabalharam no local como alguns professores e funcionários da limpeza” e “Fachineiras (faxineiras)”***. Identifica-se que a mudança de alguns profissionais está ligada as suas preferencias sobre determinada disciplina ou profissional, pois mudaria ***“os professores e colocaria quatro aulas de educação física na semana”*** e até mesmo pela empatia com alguns profissionais que foram para o noturno ***“traria os professores antigos como Josi, Fablício, e Ana Cláudia para os alunos que gostam muito deles”***.

As mudanças referentes ao RECREIO estão ligadas ao tempo, alimentação e as atividades desenvolvidas durante os intervalos de aula. ***“Eu mudaria o horario os alunos o lanche, um dia da semana diferente”***. ***“Botaria diversos lanches que não tem no momento. E fazia uma reunião por causa do tempo de recreio”***. Traria ***“mais atividades e gincanas”***.

GRUPO MARISTA

Outra sugestão de mudança caso estivessem na gestão foi a proposta de ***“(d) o Fil poderia almoçar na escola, mas cada um no seu tempo”***.

As propostas para melhorias do intervalo foram: ***“Eu mudaria a merenda escolar, o recreio e botava 45 minutos”***. Colocaria ***“lanches melhores”***, ***“ não mudaria quase nada só melhoraria o lanche.”***

Várias foram as sugestões sobre reformas e ampliação de espaços dentro do Centro Educacional. Alguns colocaram em suas respostas que ***“faria uma reforma no telhado da quadra”*** outros ***“mudaria (m) as mesas e as cadeiras”*** e colocaria ***“cadeiras almofadadas”***

nas salas de aula, pois estão velhas. Para outr@s educand@s as propostas foram para o pátio externo onde ***“botaria uma rede de proteção”*** para as bolas não irem para o mato ou para a rua.

As respostas também apontaram modificações sobre as ATIVIDADES E PROJETOS EDUCATIVOS: ***“Eu (iria) trazer vários projeto (s) para meus alunos não se perderem, e ia me esforça (r) o máximo possível, se meus alunos parassem de vir para aula eu ia conversa com eles, eu ia sempre ajudar”***. O espaço externo também foi pensando, a partir da seguinte consideração ***“o parque acho que poderia ter um pouco mais de brinquedos”***.

Além disso, muit@s educand@s apontam em suas considerações mudanças referentes ***“ao cronograma de aulas, a organização da sala e menos brigas iam acontecer”***. A nova reorganização das turmas para o ano de 2016 foi expressa na seguinte resposta: ***“que mudacen (mudassem) as aulas eu não queria estudar de tarde”***. A Jornada ampliada também foi citada pedindo ***“mais atividades”*** e com sugestões de oficinas e aulas de ***“hip hop e rap”***.

Outros apontamentos referem-se ao uso das tecnologias digitais de comunicação e informação identificada na seguinte resposta: ***“A informática com internet para FACEBOOK, GMAIL, TWITTER, e muito mas (mais) ... aulas de coputacao (computação)”***.

O Código de Convivência e as regras gerais que são estabelecidos pelo CEM Lúcia Mayvorne foram apontadas nas falas e opiniões: Eu mudaria ***“O código, as regras da escola que tem algumas regras ruins”*** e fortaleceria as atividades de respeito pensando em ***“como tratar os alunos que são folgados, como agir nas bagunças (bagunças) de sala de aula etc.”***. Além das sugestões de mudanças de algumas regras houve uma proposta da inclusão outra forma de identificação do educando: ***“daria uma carteirinha de estudante para os alunos”***.

GRUPO MARISTA

Caso eu fosse diretor@” eu **“EU IA ALMENTAR** (aumentar) **OS TEMPOS DE AULA PARA TER MAIS APRENDIZADO**” e **“colocava uma senha do wi fi para todos do colégio”**. **“Tirava um pouco das câmeras porque eu acho que tira um pouco da privassidade (privacidade) do aluno”**. **“Fazeria (faria) mais atividades legais mais encontro nas assembleias”** e **“as aulas de manhã seriam pelas 8 horas”**. Ah! Se **“eu fosse diretor”** **“eu ia fazer com que os alunos se sintao (sintam-se) em casa e gostem de mim , com melhores passeio e educação.”** E mudaria muito a escola e fazia uma nova creche”

Se eu fosse Diretor@ permaneceria em minha gestão...

Caso eu fosse diretor@ **“acho que não mudaria nd por que essa e uma escola boa do jeito que estar** (está)”. Em minha gestão permaneceria **“os professores e os educador de território”, “as cozinheiras”; “as pessoas que trabalham no colégio” “as pessoas da linpesa** (limpeza)”.

Permaneceria **“Tudo, exceto a quadra”: “as brincadeiras”, “informática no recreio”, “futebol”, “frescobol, jornadas”, “os jogos no pátio ,ping-pong, cordas e amarelinha”**

Em minha direção eu **“falava (pra) fazer coisas direito”** e continuaria falando sobre **“as regras”** que são estabelecidas pelo Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. Por que **“as regras as coisas que o marista propoeem** (propõem)” são de fundamental importância. Outra coisa que permaneceria era o trabalho sobre **“o respeito” e “o código de convivência”**.

Não posso deixar de falar sobre **“o pátio”, “a cor , os livros” ,“a estrutura, e as salas do jeito que são”. “Permaneceria a Biblioteca, o Parque!”, “a instrutura** (estrutura) **do colégio”, “o prédio”, as “aula de música” “os métodos de ensino usados”, “A JORNADA AMPIADA”, pois “acho que a jornada ampliada tem gente que gosta de ir”**.

Ah... permaneceria **“quase tudo menos não comer bala na sala”**. **“Essa é minha opinião”**.

Qual sua opinião sobre o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne?

Acho que de ontem pra hoje a escola melhorou ...

“Q (que) a escola e bem legal pq a escola dá conforto bom e é aconchegador (aconchegante)”.

“BOA MAI (mas) TINHA QUE SER IGUAL A OUTRA ESCOLA MARISTA DE SAO JOSE”.

O Grupo de educand@s do Fundamental II avaliou o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne em 2015 como algo significativo, como um lugar **“que é bom para o futuro da comunidade e para as pessoas que moram na comunidade”** pensando que a organização administrativa e pedagógica da escola hoje é **“muito bem melhor que o governo que governava antes”**.

Importante salientar as diferentes vozes e olhares das famílias e das comunidades que estão implícitas nas avaliações dos questionários referentes a opinião do CEM Lúcia Mayvorne. Como por exemplo, algumas respostas d@s educand@s revelam a relação da Escola e a Família:

“Eu e minha família, achamos um ótimo colégio, mesmo porque se fosse péssimo eu não estaria estudando aqui. Só acho que às vezes os professores não dão aquela atenção que precisamos, e acho que tinha que melhorar isso. Se um aluno não entende algo tem que explicar até entender. E na Jornada Ampliada eu não tenho muita sorte porque todas as vezes que já participei, parecia que os professores tinham má vontade, quando eu participei no ano passado praticamente não aprendi nada. Esse ano eu não quis nem participar com insegurança de que fosse a mesma coisa. Espero que ano que vem isso mude!”

Diante das respostas identificam-se os valores e a missão Marista nas relações de confiança, convivência, diálogo e reconhecimento construídos com as famílias com o compromisso de trabalhar em conjunto em busca de respostas condizentes com as demandas da realidade: **“Acho que minha mãe achou essa escola muito boa pq quando sair la do colégio INSTITUTO ela viu que tinha essa escola e botou eu e minha irmã aqui e também acho essa escola pra mim melhorou”**. Isto aumenta nossa responsabilidade, pois a inspiração do exemplo e o compromisso com a excelência e a inovação dentro de um contexto com múltiplas complexidades sociais, culturais, econômicas e subjetivas requer um engajamento de todos os atores.

GRUPO MARISTA

“Eu acho uma escola boa de alta qualidade, que os ensinamentos são bons (bons) e são ótimos (ótimos) para os alunos e os educadores também são bem responsáveis (responsáveis) pelo (pelo) patto comum (cuidam) das coisas da escola e quase ninguém tem uma escola boa como essa então eu acho que nós como alunos devemos dar valor por que tem em nosso meio (r)”.

Algumas avaliações dos educandos estabelecem em suas avaliações a importância do C.E.M. Lúcia para a comunidade: ***“Ótimo colégio, mudou bastante coisa. Por que antigamente a escola era muito “caída” só foi chegar o Marista que mudou tudo. Excelente !” É “um colégio, muito legal que ajudou muito os moradores do Monte Serrat, antes era (d) o governo e eles não davam a mínima (mínima) para o colégio mais (mas) o Marista chegou e fez um colégio bem melhor.”***

As respostas ainda culminaram para uma visão da infraestrutura, da organização didática e do corpo de docentes, na qual se identifica o investimento da gestão em relação ao corpo docente ***“Melhor escola onde eu já estudei. por que não falta professor, os professores tem vontade de ensinar os alunos (s), e muitas coisas legais”. “É um colégio bom onde os professores são ótimos assim com todo o resto da equipe”. É um colégio muito bom: o ensino, as amizades e os professores”. “É uma escola muito boa, o aprendizado é ótimo”.***

A análise das respostas apontam a sensibilização e o olhar para a escola como um todo e, não somente para sua sala de aula. Olhar para as salas, para seus colegas, para o que é diferente, para a aprendizagem: ***“acho que melhorou bastante, fizeram (fizeram) reformas na sala de informática, de jogos e outros, fizeram (fizeram) salas novas e colocaram elevador para as crianças com dificuldade ou com algum problema e sempre (sempre) estão (estão) tentando melhorar a escola”.***

A criticidade é um ponto forte das Turmas do Fundamental II que estão em formação. Suas opiniões revelam o que gostam no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, contudo demonstram a dinamicidade das relações que vão construindo-se e que precisam de constante avaliação dos processos para a construção de novos significados: Está ***“muito bom o ensino e melhorar a vista da escola nova para antiga”. Acho que até deu uma evoluída na escola mais (mas) ainda tem que evoluir (evoluir) um pouco mais.***

Além do mais, as respostas vão sinalizando uma nova perspectiva de aprendizagem que ocupe outros espaços e novas formas de aprender dentro de uma visão holística, pois

GRUPO MARISTA

estamos ***“muito tempo dentro de aula, podíamos sair mais da sala de aula”***. Há sempre, opiniões divergentes que são pertinentes e que contribuem para o processo de construção de processos democráticos: ***“eu tô achando legal porque a cada ano fica mais organizado só não gostei de das câmeras”***. ***“Sobre qualidade de ensino é o melhor colégio, mas acredito que a direção poderia melhorar”***.

Outros colocaram a relevância do centro educacional para suas vidas pessoais e como um alicerce para seus futuros. Um dos educandos assim colocou: ***“eu acho que isso que o marista faz para nós é bem legal, mostra quanto eles estão se importando com o nosso futuro como jovem, criança, e futuros adultos.”*** ***“A MINHA OPINIÃO É QUE A ESCOLA MARISTA SE SAIU MUITO BEM EM ENSINAR OS ALUNOS. E APRENDI MUITO NESSA ESCOLA”***.

Podemos identificar em alguns educand@s uma visão a inserção do C.E.M. Lúcia Mayvorne dentro de uma conjuntura política e educativa ao afirma que a CEM é ***“Uma rede de solidariedade que realmente se preocupa com seus educandos”***. ***“LEGAL POR QUE ME SINTO RESPEITADO”***; ***“gosto muito é muito massa e legal”***; ***“e um colégio que ta ajudando muitos alunos”***.

É ***“a melhor escola que eu já estudei, eu amo essa escola***. Esta avaliação vai ao encontro dentro de uma perspectiva de Educação Integral que compreende @ Educand@ dentro de suas múltiplas potencialidades dentro de valores humanos e cristão: ***“bom essa escola é bem divertida e gosto de estudar nela, só espero que não fique dando briga, e que os professores ficam chatos..”***

“Acho que o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne é uma boa escola e espera ficar até o tersseirao (terceiro ano do ensino médio)”. ***“A minha opinião é que os maristas estão dando varias chances (chances) para melhoras os alunos”***. ***“Essa escola tá muito boa mais (mas) eu quero que melhore mais”***.

“Essa escola é muito boa gosto muito do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne os professores são muito bons e os diretores tbm. “EU AMO ESSA ESCOLA POR QUE ELA É MUITO LEGAL”.